



UiO • Universitetet i Oslo

«Så det er jo gjennom det du løser at kompetansen bygges»

En kvalitativ undersøkelse av mellomlederens syn på kompetanseutvikling

Anette Beyer

Kunnskapsutvikling og læring i arbeidslivet
45 studiepoeng

Institutt for pedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

15.06.2021

SAMMENDRAG

MASTER I PEDAGOGIKK – MASTEROPPGAVE

Tittel	«Så det er jo gjennom det du løser at kompetansen bygges» En kvalitativ undersøkelse av mellomlederes syn på kompetanseutvikling
Av	Anette Beyer
Emnekode	PED4491
Semester	Vår 2021

Stikkord
Kompetanse Kompetanseutvikling Organisasjonslæring Organisatorisk læringsmodell Læringsbarrierer Mellomledere

© Anette Beyer

2021

«Så det er jo gjennom det du løser at kompetansen bygges»

En kvalitativ undersøkelse av mellomlederes syn på kompetanseutvikling

Anette Beyer

<https://www.duo.uio.no/>

Sammendrag

Både kompetanse og mellomledere er i dag høyst aktuelle begreper i komplekse organisasjoner. Nasjonal kompetansepolitisk strategi har fastslått at befolkningens kompetanse er samfunnets viktigste ressurs (regjeringen.no). Videre er det i dag stadig større grad bevissthet rundt mellomledere som sentrale kompetanseutviklere innad en organisasjon (Jaser, 2021). KS, som er Kommunesektorens organisasjon og Norges største offentlige arbeidsgiverorganisasjon, er en kunnskapsintensiv organisasjon der mellomlederes dynamiske rolle er vesentlig for kunnskapsdeling og kompetanseutvikling. Med utgangspunkt i disse observasjonene nærmer jeg meg ved denne avhandlingen følgende problemstilling:

Hvordan forholder mellomledere seg til kompetanseutvikling i en kunnskapsintensiv organisasjon, og hvordan ser de på det å jobbe mer strategisk med kompetanseutvikling?

Problemstillingen vil undersøkes gjennom samtaler med mellomledere i KS med følgende forskningsspørsmål:

- På hvilken måte oppfatter mellomledere at individuelle faktorer påvirker intern kompetanseutvikling?
- På hvilken måte oppfatter mellomledere at faktorer på organisasjonsnivå påvirker intern kompetanseutvikling?

For å besvare oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål har kvalitativ metode blitt benyttet. Datamaterialet er innsamlet gjennom åtte semistrukturerte intervjuer med mellomledere i KS, hvor datamaterialet er blitt sett i lys av et utvalg teoretiske bidrag, hovedsakelig fra Kjell Grønhaug og Odd Nordhaug (2004, Odd Nordhaug (2004) og Linda Lai (2013).

Hovedfunnene fra undersøkelsen belyser en variasjon i oppfatning av nåværende kompetanseutvikling og et overordnet ønske om forbedring i enkelte praksiser, særlig hva angår begrensninger som følge av tidspress. Mellomlederne ser ellers positivt på å jobbe mer strategisk med kompetanseutvikling ved siden av andre arbeidsoppgaver, tross at tidspress allerede er en belastende faktor. Mellomlederne vektlegger i særlig grad læring og utvikling gjennom den daglige arbeidsutførelsen. Undersøkelsen bidrar således med innsikt i KS sine arbeidere med strategisk kompetanseutvikling sett ut ifra mellomledernes oppfatninger og bidrar med en diskusjon om kompetanseutviklingspotensial i KS som kan ha betydning for kompetanseutvikling i komplekse organisasjoner generelt.

Forord

Først og fremst en stor takk til KS for å ha gitt meg innpass hos dere, og til alle mellomlederne som lot seg intervju. Uten deres åpenhet, refleksjoner og innsikter ville ikke denne avhandlingen vært mulig. Jeg føler meg inspirert til å ta fatt på et liv i arbeidslivet etter møter med dere – takk for det!

Tusen takk til min fantastiske veileder Terje Grønning; for å inneha et enormt repertoar av mulige løsninger og for grundige tilbakemeldinger. Takk for at du holdt koken distansen ut.

Anniken, Charlie og Eveline – uten deres vennskap og uvurderlige støtte hadde denne avhandlingen heller ikke vært mulig. KULAkvie 4 lyfe. Takk til min familie, Janne Iren og Linn Sofie for motivasjonssamtaler, heiarop og korrekturlesing.

Takk til Universitetet i Oslo og Blindern Campus for å være en god host gjennom tre år, med luftige leseplasser, fin arkitektur og parkanlegg for lesepauuser. Det har blitt godt benyttet og verdsatt. Takk også til mine andre medstudenter, forelesere og seminarledere – for innspill, diskusjoner og samarbeid gjennom to år. Jeg har lært mye av dere!

Takk til Oscar, min katt, for humor og kos og lek – en avkobling som ikke skal undervurderes.

Til sist, den største takken til Martin – for støtte, kjærlighet og et lett sinn i møte med mitt tidvis dystre. Takk også for innspill og korrekturlesing, og takk for alt du har vasket opp.

God sommer og god ferie!

Anette Beyer

Oslo, juni 2021.

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	4
FORORD	5
1. INNLEDNING	1
1 STUDIENS SETTING: KOMMUNESEKTORENS INTERESSE- OG ARBEIDSGIVERORGANISASJON I NORGE (KS)	5
2 TEORETISK RAMMEVERK	7
2.1 KOMPETANSE	7
2.1.1 <i>Forståelse av kompetansebegrepet</i>	7
2.1.2 <i>Kompetanse som ressurs</i>	8
2.2 KOMPETANSEUTVIKLING	10
2.3 ORGANISASJONSLÆRING	12
2.4 GRØNHAUG OG NORDHAUGS ORGANISATORISKE LÆRINGSMODELL	14
2.4.1 <i>Oversikt over modellen</i>	14
.....	16
2.4.2 <i>Individuelle faktorer</i>	17
2.4.3 <i>Organisatoriske faktorer</i>	18
2.5 AVKLARINGER	20
3 METODE	23
3.1 STUDIENS KVALITATIVE TILNÆRMING	23
3.2 DATAINNSAMLING	24
3.2.1 <i>Informanter – utvalgsstrategi og rekruttering</i>	24
3.2.2 <i>Kvalitative intervjuer over Teams</i>	25
3.3 ANALYSE.....	27
3.4 STUDIENS KVALITET	28
3.4.1 <i>Pålitelighet (reliabilitet)</i>	28
3.4.2 <i>Troverdighet (validitet)</i>	29
3.4.3 <i>Overførbarhet (representativitet)</i>	29
3.5 ETISKE BETRAKTNINGER	30
4 ANALYSE AV INDIVIDUELLE FAKTORER	31
4.1 KOMPETANSE	31
4.1.1 <i>Forståelse av kompetansebegrepet</i>	31
4.1.2 <i>Kompetansen bygges gjennom oppgaveløsning</i>	33
4.2 POSISJON	35
4.2.1 <i>Rollen som mellomleder</i>	35
4.2.2 <i>Opplevd funksjon i kompetanseutviklingen</i>	38
4.2.3 <i>Manglende helhetsbilde</i>	40
4.3 BELASTNING I FORM AV TIDSPRESS.....	42
5 FUNN – ORGANISATORISKE FAKTORER	44
5.1 PROSEDYRER	44
5.1.1 <i>Prosedyrer for videreføring av kunnskap</i>	44
5.1.2 <i>Prosedyrer for kompetanseutvikling</i>	46
5.2 STRUKTUR	48
5.2.1 <i>Strukturell kunnskapsdeling</i>	48
5.2.2 <i>Medvirkning</i>	50

5.3	ORGANISASJONSKULTUR.....	52
5.3.1	<i>Historie og autonome medarbeidere.....</i>	52
5.3.2	<i>Holdning til læring.....</i>	56
5.3.3	<i>Delekultur.....</i>	58
6	DISKUSJON OG KONKLUSJON.....	59
6.1	HOVEDFUNN.....	59
6.1.1	<i>Mellomedernes oppfatninger sett i lys av individuelle faktorer.....</i>	59
6.1.2	<i>Mellomedernes oppfatninger sett i lys av organisatoriske faktorer.....</i>	61
6.1.3	<i>Hvordan forholder mellomedere seg til kompetanseutvikling i en kunnskapsintensiv organisasjon, og hvordan ser de på det å jobbe mer strategisk med kompetanseutvikling?.....</i>	62
6.2	STUDIENS STYRKER OG SVAKHETER.....	64
6.2.1	<i>Metodologiske, teoretiske og praktiske implikasjoner av studien.....</i>	64
	VIDERE FORSKNING.....	66
	LITTERATURLISTE.....	67
	VEDLEGG.....	69

1. Innledning

Utviklingen vi opplever i samfunnet i dag levner ingen tvil om at ting stadig er i endring (Lai, 2013). Både med tanke på større samfunnsmessige og strukturelle endringer, men også med tanke på hvordan organisasjoner er utformet og hva som kreves av arbeidsstyrken.

Endringene som skjer i samfunnet, har direkte innvirkning på organisasjonene, noe som deretter krever endring hos menneskene som jobber der. Kompetansen arbeidsstyrken besitter vil derfor være avgjørende for om organisasjonen evner å følge endringene og for dens relevans og overlevelse. Det blir av samme grunn stadig viktigere for organisasjoner å satse langsiktig og systematisk på kompetanse som bidrar til økt måloppnåelse, verdiskapning og overlevelse på sikt (Lai, 2013).

Ifølge Lai (2013) handler kompetanseutvikling i sin essens om å tilegne seg ny eller endret kompetanse. Organisasjonens kompetansebeholdning må kontinuerlig vedlikeholdes og fornyes. Gjennom strategisk kompetanseutvikling er fokuset på systematisk kompetanseutvikling, som vil si målrettede *tiltak* iverksatt av organisasjonen for å oppnå læring og skape gode læringsarenaer (Lai, 2013). Tiltakene kan omhandle individuelle læringstiltak, kunnskapsdeling eller organisasjonslæring. Lai (2013) har hovedsakelig et individfokus på kompetanseutvikling, men jeg ønsker å inkludere organisasjonslæring som element for kompetanseutviklingen. Denne undersøkelsen fokuserer derfor på kunnskapsdeling og organisasjonslæring som strategiske tiltak for kompetanseutvikling.

Opgaven skal se på hvordan kompetanseutvikling oppfattes og utføres i praksis av mellomledere i organisasjonen KS. Mellomlederne i KS har det operative ansvaret for kompetanseutviklingen av medarbeiderne i avdelingen de leder. Funnene i analysen er analysert gjennom Kjell Grønhaug og Odd Nordhaug (2004) sin modell for organisatorisk læring. Modellen gjør at datamaterialet kan sorteres og beskrives innenfor det gitte rammeverket, og gir oppgaven en konkret struktur basert på faktorene i modellen. Modellen kan samtidig gi indikasjoner på mulige læringsbarrierer i organisasjonen.

I *Harvard Business Review* tar Zahira Jaser (2021) et oppgjør med det hun mener er rådende ideer om mellomledere (*middle managers*). I et motsvar til oppfatninger om at mellomledere

er «mediocre supervisors» beskriver hun mellomledere som «organisasjonens motor» og «limet som holder selskapet sammen», særlig når «hybride» former for arbeid er utbredt. Beskrivelsene ligner flere av de begrepene mine informanter brukte om seg selv i rollen som mellomleder. Videre utfordrer Jaser (2021) skillet mellom «management» og «leadership» - to forskjellige beskrivelser av det vi på norsk benevner «ledelse» og «lederskap». Her påpeker hun at samarbeid og tilpasningsevne er sentrale aspekter ved enhver form for ledelse, og at det å bli delegert rolle og ansvar er like viktig som det å delegere roller og ansvar. Dette mener hun også gjelder for ledere – «every leader is also a follower, and every follower is also a leader» (Jaser, 2021, s. 2).

Balansegangen Jaser (2021) påpeker er interessant. Evnen til å tilpasse seg, både i rollen og i arbeidslivet generelt, blir her viktige og ettertraktede egenskaper for en (mellom)leder. Arbeidshverdagen og det medfølgende ansvaret en mellomleder besitter forestilles som langt mer kompleks og krevende enn hva som ifølge Jaser først er antatt. Gjennom min analyse av mine informanternes utsagn og refleksjoner vil jeg utdype denne kompleksiteten og belyse utfordringer og fordeler mellomledere i KS møter i hverdagen knyttet til kompetanseutvikling. Samtidig vil denne oppgavens funn og diskusjon bygge opp under den nye forståelsen Jaser etterlyser, nemlig den at mellomledere utgjør en kritisk og uvurderlig del av komplekse organisasjoner.

Temaet for studien er hvordan mellomledere ser på kompetanseutvikling i en organisasjon. Mer presist sikter denne studien seg mot å forstå hvordan mellomledere i en kunnskapsintensiv organisasjon oppfatter ulike faktorer som viktige eller mindre viktige for kompetanseutviklingen i organisasjonen. Formålet med studien er derved å få innsikt i et utvalg mellomlederes opplevelser og erfaringer med kompetanseutvikling i praksis.

Undersøkelsen reiser følgende problemstilling:

- *Hvordan forholder mellomledere seg til kompetanseutvikling i en kunnskapsintensiv organisasjon, og hvordan ser de på det å jobbe mer strategisk med kompetanseutvikling?*

For å besvare problemstillingen tas det utgangspunkt i teorien til Odd Nordhaug om strategisk kompetanseledelse (Nordhaug, 2004), med supplerende bidrag fra Linda Lai

(2013). For å få et nærmere innblikk i den praktiske utførelsen av kompetanseutvikling har jeg valgt følgende forskningsspørsmål basert på Grønhaug og Nordhaugs modell for organisasjonslæring (2004):

- *På hvilken måte oppfatter mellomledere at individuelle faktorer påvirker intern kompetanseutvikling?*
- *På hvilken måte oppfatter mellomledere at faktorer på organisasjonsnivå påvirker intern kompetanseutvikling?*

Forskningsspørsmålene tar sikte på å se mellomledernes oppfattelse av kompetanseutvikling gjennom faktorene i Grønhaug og Nordhaugs modell. Operasjonaliseringen av organisasjonslæring-modellen er beskrevet i kapittel 2.4 Grønhaug og Nordhaugs organisatoriske læringsmodell. Jeg ønsker gjennom en kobling av Grønhaug og Nordhaug (2004) på den ene side og Lai (2013) på den annen side og se om det gir mulighet for en rikere analyse av mulige koblinger mellom kompetanse, kompetanseutvikling og organisasjonslæring. Dette vil i så fall kunne utgjøre et bidrag til både teoriutvikling, metodologisk utvikling og for praksisfeltet.

I kapittel 1 er det kort gjort rede for aktualitet, oppgavens tema og avgrensning, presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål. Videre vil de resterende kapitlene presenteres. Kapittel 2 tar for seg organisasjonen undersøkelsen er gjort hos; Kommunesektorens organisasjon og arbeidsgiverorganisasjon (KS). KS er kommunesektorens utviklingspartner og forhandler i lønnsoppgjøret på vegne av kommunene. Kapittel 3 tar for seg de teoretiske begrepene og perspektivene oppgaven baseres på. Kompetanse, kompetanseutvikling og organisasjonslæring er sentrale begreper i oppgaven. Videre vil Grønhaug og Nordhaug (2004) sin organisatoriske læringsmodell presenteres, før kapittelet avsluttes med begrensninger og avklaringer for bruk av modellen. Kapittel 4 tar omhandler de metodiske valgene som har blitt gjort underveis i undersøkelsen. Det har blitt benyttet kvalitativ metode gjennom åtte semistrukturerte intervjuer med mellomledere i KS. Datamaterialet er tematisk analysert. Kapittel 5 og 6 belyser de delene av datamaterialet som anses mest relevant for besvarelsen av problemstillingen og forskningsspørsmålene, herunder kompetanseutvikling knyttet til henholdsvis individuelle og organisatoriske faktorer i modellen til Grønhaug og Nordhaug (2004). Kapittel 7 ser funnene fra analysen i relasjon til teorien beskrevet i teorikapittelet og drøfter disse mot oppgavens forskningsspørsmål og problemstilling. Til

slutt følger konkluderende betraktninger, samt en gjennomgang av studiens metodologiske og teoretiske bidrag.

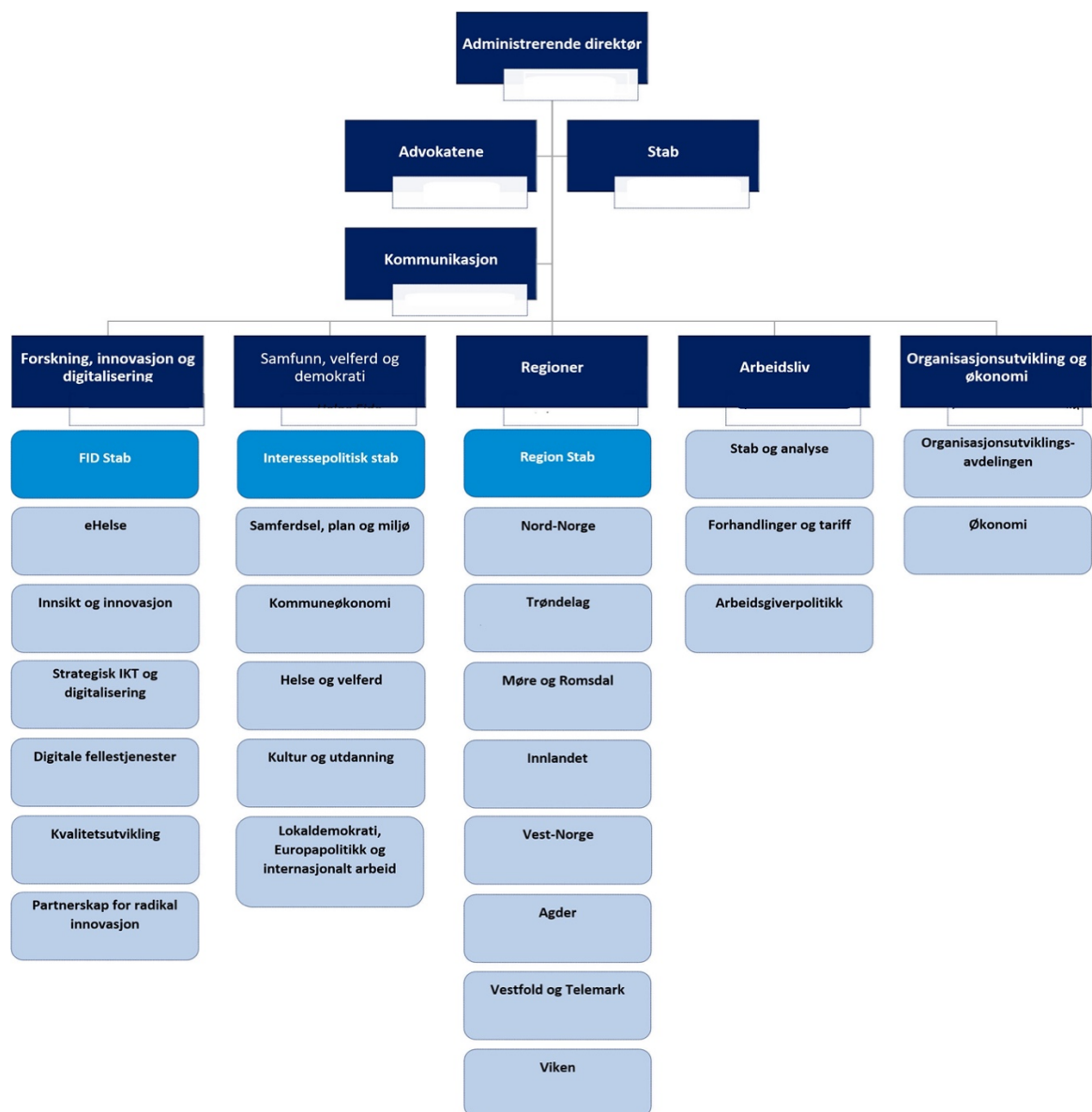
1 Studiens setting: Kommunesektorens interesse- og arbeidsgiverorganisasjon i Norge (KS)

KS er kommunesektorens interesse- og arbeidsgiverorganisasjon i Norge, hvor alle norske kommuner og fylkeskommuner er medlemmer. KS er kommunesektorens utviklingspartner i Norge, og fungerer for arbeidsgiverne i forhandlinger overfor de ansatte. KS er landets største offentlig arbeidsgiverorganisasjon og forhandler i lønnsoppgjøret med organisasjonene til rundt 400.000 kommunalt ansatte. 41 arbeidstakerorganisasjoner er parter i Hovedtariffavtalen, som representeres av de fire sammenslutningene LO-kommune, Unio, YS-K og Akademikerene, som KS forhandler mot (Ks.no). Aktivitetene i KS skal støtte opp under rollen som utviklingspartner for kommuner og fylkeskommuner, som interessepolitisk aktør overfor sentrale myndigheter og andre, og som forhandlingspart for arbeidstakerorganisasjonene i kommunesektoren (Ks.no).

KS har i dag hovedkontor i Oslo og fylkeskontorer over hele landet. KS fikk sitt nåværende navn i 2004, og har operert under ulike titler og med ulike funksjoner siden sine røtter som Norges Byforbund i 1903. KS har forhandlet tariffavtaler for kommunesektoren siden 1946, og i 1988 byttet organisasjonen navn igjen – fra Norske kommuners sentralforbund (NKS) til Kommunens sentralforbund – og har siden hatt status som overordnet nasjonal tariffpart og arbeidsgiverorganisasjon. Med andre ord har KS nå fullmakt til å inngå, revidere og si opp tariffavtaler på vegne av Norges kommuner overfor fagforeningene (bortsett fra for Oslo, som er medlem av KS, men er eget tariffområde).

KS har 270 ansatte. Avdelingsdirektørene har det operative ansvaret for kompetanseutviklingen i avdelingen de leder, mens ansvaret for helhet og sentrale tiltak ligger til HR. Det vil si at medarbeiderne melder inn sine behov og ønsker gjennom medarbeidersamtalene som de har med sin leder (mellomleder). Deretter vurderer avdelingsdirektøren behovet opp mot avdelingens og organisasjonens behov, for å avgjøre om det er relevant nok til å godkjennes. Dersom behovet samsvarer med mål og strategier for organisasjonen meldes behovet videre til HR, som besitter ressursene til å få kompetanseutviklingen gjennomført. Eventuelt finner avdelingsdirektørene rom for kompetanseutviklingen i eget budsjett, og melder da ikke behovet inn til HR. Figur 1 gir en

oversikt over strukturen i organisasjonen, herunder de ulike områdene og avdelingene. Mellomlederne i KS har tittel «Avdelingsdirektør», men vil i denne undersøkelsen omtales «mellomledere», da det gir en mer intuitiv forståelse av plasseringen i organisasjonen. Figur 1 er hentet fra ks.no (1. Juni. 2021), hvor jeg har redigert ut navnene til lederne for avdelingene:



2 Teoretisk rammeverk

I dette kapitlet skal jeg først redegjøre for sentrale begreper i problemstilling og forskningsspørsmål, herunder hvordan jeg avgrenser begrepene kompetanse, kompetanseutvikling og organisasjonslæring. Basert på denne forståelsen presenteres Grønhaug og Nordhaugs (2004) organisatoriske læringsmodell, som vil være helt sentral i oppgaven og fungere både som teoretisk ramme og analyseverktøy. Lais (2013) konsepter vil særlig være kompletterende.

2.1 Kompetanse

2.1.1 Forståelse av kompetansebegrepet

Kompetanse som begrep er mangefasettert og definisjonene i faglitteraturen er mange. Ifølge Nordhaug (2004) er kompetansebegrepet kanskje det enkeltbegrepet som er utsatt for høyest grad av inflasjon og inngår i utallige sammenhenger hvor meningsinnholdet varierer.

Begrepet «kompetanse» har sin etymologiske rot i det latinske verbet *competere* som betyr «å komme sammen» på gammellatin (Nordhaug, 2004). I faglitteraturen diskuteres det hvorvidt kompetanse ligger i *atferd* - hvorav det faktisk utføres noe, eller om kompetanse er et *potensiale* for mestring. Nordhaug (2004, s. 29) definerer kompetanse som «kunnskaper, ferdigheter og evner som kan anvendes til å utføre arbeid». I Nordhaugs definisjon utelukkes derved holdninger, innstillinger og motivasjon som elementer i individuell kompetanse. Han mener de er faktorer som kun *virker inn* på hvordan kompetansen brukes eller utnyttes, og ikke noe kompetanse *består av*. Lai (2013, s. 11) mener at kompetanse handler både om arbeidsutførelse og *potensial*: “potensialet til en person avhenger ikke bare av objektive kvalifikasjoner, men av personens ønske og vilje til å lære, utvikle seg og gi seg i kast med utfordrende oppgaver”. Lai inkluderer holdnings-elementet i defineringen av begrepet, noe som begrunnes i at holdninger er en avgjørende del av personens potensial. En medarbeiders holdninger spiller inn i jobbrelevante situasjoner som holdninger til læring, menneskesyn eller ønske om å hjelpe kolleger til å bli gode.

Denne undersøkelsen bygger på forståelse av kompetanse som et potensial, og legger følgende definisjon av kompetanse til grunn: “Kompetanse er de samlede kunnskaper,

ferdigheter, evner og holdninger som gjør det mulig å utføre aktuelle funksjoner og oppgaver i tråd med definerte krav og mål” (Lai, 2004, s. 46). Begrepsdefinisjonen består av de fire kompetansekompomentene kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger. Kunnskaper kan betraktes som en persons informasjonsbase og viser til det man “vet”. Ferdigheter handler om å *utføre* noe, og er den komponenten som i størst grad knytter seg til konkret, praktisk handling. Evner speiler personligheten og påvirker ens muligheter til å utføre en oppgave. Utover det som allerede er beskrevet om holdningselementet, kan det nevnes at holdninger inneholder et kognitivt aspekt og reflekterer medarbeiderens syn på seg selv og eget potensiale (Lai, 2013).

I tillegg til komponentene kompetanse består av, er det også nødvendig å skille mellom ulike grunnleggende former for kompetanse. En sentral inndeling går mellom hvordan kompetanse tilegnes; enten formell eller uformell (Lai, 2013). Formell kompetanse er det en kan tilegne seg gjennom kurs, utdanninger eller andre opplæringsløp som kan dokumenteres fra godkjente tilbydere. Med uformell kompetanse menes den kompetansen man kan tilegne seg utenfor de formelle, altså gjennom erfaring fra arbeidslivet eller livet generelt.

Kombinasjonen av formell og uformell kompetanse benevnes *realkompetanse* (Lai, 2013). I organisasjonssammenheng kan det også skilles mellom generell og organisasjonsspesifikk kompetanse (Lai, 2013). Generell eller standardisert kompetanse vil alle organisasjoner ha behov for, for å kunne utføre ulike funksjoner og oppgaver. Den er samtidig overførbar til andre organisasjoner ved utførelse av lignende oppgaver. Organisasjonsspesifikk kompetanse er skreddersydd til organisasjonens mål, oppgaver og behov og er kunnskap som binder organisasjonen sammen (Lai, 2013). Organisasjonsspesifikk kompetanse omhandler kunnskap om organisasjonens mål, strategier, struktur, normer og arbeidsmåter, i tillegg til ferdigheter i å bruke organisasjonsspesifikke prosedyrer og rutiner (Lai, 2013). Kompetanse kan også skilles ut ifra oppgaverrelaterte kompetanser, slik som faglig, administrativ, sosial og personlig kompetanse, men disse vil ikke utdypes nærmere her.

2.1.2 Kompetanse som ressurs

Nordhaug (2004) forklarer at kompetanse som ressurs har særlig blitt viktig ettersom konkurransefordelene som tidligere ble hentet fra teknologiske nyvinninger og innovasjoner, har blitt vanskeligere både å oppnå og holde for seg selv. Det skyldes blant annet økt hastighet i teknologiske nyskapingner og spredning av innovasjon. Det vil si at

konkurransefortrinn må bygges på andre ressurser – i særlig grad på kompetanse, læring og organisering av virksomheten (Nordhaug, 2004). Et viktig særtrekk ved kompetanse som ressurs er at den skiller seg betydelig fra andre ressurser som lettere lar seg måle og kontrollere, som kapital og produksjonsutstyr. Kompetanse må likevel investeres i slik at verdien av den ikke reduseres over tid (Lai, 2013). Investeringer i kompetanse handler både om utvikling og om å oppnå best mulig kompetanse for å utføre oppgaver og nå organisasjonens felles mål (Lai, 2013).

For at organisasjoner skal kunne lykkes må de inneha nødvendige kunnskaper og ferdigheter, altså riktig kompetanse (Grønhaug og Nordhaug, 2004). Kompetansen de ansatte i organisasjonen besitter er avgjørende for å kunne gjøre hensiktsmessig bruk av andre ressurser. For eksempel kan ikke nye teknologiske løsninger tas i bruk dersom de ansatte mangler nødvendige forkunnskaper for å anvende løsningene. En virksomhets samlede kompetanse, bestående av kompetansen hver enkelt medarbeider besitter, kalles virksomhetens kompetansekapital. Kompetansekapitalens verdi er avhengig av hvor godt virksomheten får til å mobilisere og utnytte kompetansepotensialet til måloppnåelse og verdiskapning (Lai, 2013). Organisasjonens evne til overlevelse og konkurransedyktighet avhenger av dens relative kompetanse sett fra markedets synsvinkel (Grønhaug og Nordhaug, 2004). Virksomhetens tilbud ut til markedet kan ses som et uttrykk for virksomhetens kompetanse. Dersom kunder og medlemmer oppfatter konkurrerende virksomhetens tilbud mer attraktivt, kan det være et tegn på at virksomheten ikke evner å følge endringstakten i markedet. Det er derfor markedet som avgjør om organisasjonen besitter den etterspurte kompetansen.

De fleste organisasjoner har gjerne en eller flere særkompetanser (Grønhaug og Nordhaug, 2004). Grønhaug og Nordhaug (2004) forklarer at desto mer unik og sentral disse kompetansene er for å skape verdi for sine medlemmer og samarbeidspartnere, desto større er konkurransefordelene. Samtidig trekkes det fram at det ikke bare er den kompetansen en organisasjon har som betyr noe; kompetansen må også utnyttes i overensstemmelse med omgivelsenes krav for å gi tellende resultater i markedet. Et viktig aspekt ved kompetanse som ressurs er imidlertid at det ikke kun kan fokuseres på utvikling av kompetanse, hverken eksternt eller internt. For at kompetansen i organisasjonen skal kunne maksimeres, må den planlegges, anskaffes, konfigureres og utnyttes (Nordhaug, 2004). Utvikling av kompetanse

er således en nødvendig, men ikke tilstrekkelig betingelse for en bedre total ressursanvendelse i offentlige etater og organisasjoner (Nordhaug, 2004).

Lai (2013) trekker frem at det er en myte at kompetanse er et ubetinget gode; all utvikling av kompetanse er ikke nødvendigvis lønnsomt - hverken for den individuelle medarbeider eller organisasjonen som helhet. Oppmerksomheten knyttet til kompetanse som ressurs har økt betraktelig de siste tiårene, noe som har ført til at det anses både politisk, kulturelt og ledelsesmessig «korrekt» å satse på kompetanse (Lai, 2013). Tanken om at all satsing på kompetanse lønner seg, har ført til at organisasjoner reklamerer for økte budsjetter for kompetanseutvikling, samt har en volumorientert og lite planmessig satsing på kompetanse (Lai, 2013). Lai (2013) understreker at slik satsning ikke tilbyr noen garanti for tilgang på relevant kompetanse eller høyere måloppnåelse.

2.2 Kompetanseutvikling

Kompetanseutvikling kan forstås som “alle de programmer og tiltak organisasjoner gjennomfører med sikte på å utvikle de ansattes kunnskaper, ferdigheter og evner, samt all den uformelle læringen som finner sted gjennom selve arbeidet” (Nordhaug, 2002, s. 160). En overordnet fremstilling av kompetansetiltak i organisasjoner, utgjør enten å *anskaffe* (tilbringe ny kompetanse gjennom rekruttering), *utvikle* (ny eller endret kompetanse gjennom læringsprosesser), *mobilisere* (bruke eksisterende kompetanse som ikke anvendes) og *avvikling* (nedbemanning) (Lai, 2013).

Utvikling av ansatte kan skje gjennom formell eller uformell læring. Organisasjoner kan skape læring hos sine ansatte gjennom ulike tiltak, kurs, nettverk, gruppearbeid og ellers hverdagslige arbeidsprosesser (Nordhaug, 2004). Nordhaug (2004) legger oppfatningen om kompetanseutvikling som læring til grunn for sin forståelse. Undersøkelsen bygger på en vid forståelse av læring som «*prosesser* som forårsaker at *erfaringer* (herunder ny informasjon) fører til endringer i kunnskaper, ferdigheter, holdninger og/eller atferd» (Grønhaug & Nordhaug, 2004, s. 173, deres utheving). Grønhaug og Nordhaug (2004) forklarer at det ofte forutsettes at læringsbegrepet også omfatter en mer eller mindre varig endring av adferd. Etter deres oppfatning er dette kriteriet for strengt da en kan tenke seg former for læring som ikke nødvendigvis uttrykkes i handling. Grønhaug og Nordhaug (2004) mener det er viktig å

inkludere prosessaspektet ved læring fordi læring skjer over tid samt at organisasjoner kontinuerlig blir stilt overfor nye krav til læring. Definisjonen av læring ligger her på organisasjonsnivå. Kompetanseutvikling avgrenses videre til den *egenutvikling* som gjennomføres i og av organisasjonen.

Nordhaug (2004) forklarer at ved utnyttelse av kompetanse er det av stor betydning hvordan den organiseres eller konfigureres i organisasjonen. "Kunnskaper og ferdigheter kan ikke anvendes uavhengig av de strukturer og prosesser de fungerer innenfor. Uttrykt på et annet vis legger de *føringer* på kompetanseutnyttelsen" (Nordhaug, 2004, s. 45). Det er en rekke forhold som kan innvirke på utnyttelsen av kunnskap og kompetanse ervervet gjennom utvikling. I denne undersøkelsen trekkes fire forhold av betydning frem; overførbarhet, organisasjonsutforming, spesialiseringsgrad og medvirkning. I arbeid med forskjellige prosesser, prosjekter og tiltak utvikles kunnskap. Denne kunnskapen kan igjen være utfordrende å *overføre* tilbake til organisasjonen og andre arbeidssituasjoner hvor kunnskapen kan anvendes. Organisasjoner bør derfor kontinuerlig arbeide for å forbedre overføringsprosesser av kunnskaper. Dersom de får fjernet eller minsket noen av barrierene vil gjerne utnyttelsen av den allerede fremskaffede kunnskapen bli mer effektiv (Nordhaug, 2004). *Organisasjonsutforming* har betydning for utnyttelsen av kompetansen (Nordhaug, 2004). Strukturen gir et bilde over hvordan arbeidet er inndelt. Utskilling og selvstendigjøring av enheter er en måte å strukturere organisasjonen. Disse enhetene kjennetegnes ved å ha en særegen kompetanse i forhold til resten av organisasjonens enheter, samt at de sørger selv for kompetansen i enheten (Nordhaug, 2004). For at denne struktureringen skal fungere godt vil organisasjonen behøve eller behøver utvikle, en organisasjonskultur med en viss fellesskapsfølelse på tvers i organisasjonen. I motsatt fall kan enhetene utvikle seg etter eget ønske, uten hensyntaking til organisasjonens felles mål og strategier (Nordhaug, 2004). Det å la medarbeideres kompetanse bli anvendt på tvers i organisasjonen mener Nordhaug er en god måte å tilføre ny kompetanse til andre deler i organisasjonen på. Dette omtaler han som *spesialisering* og *despesialisering*, og kan forklares ved å være spesialistkompetanse innenfor et fag eller område eller «flerferdighet» - å kunne utføre varierte oppgaver. Medarbeidere med spisskompetanse på enkelte felt kan derfor fungere som ressurspersoner for avdelinger som ikke innehar denne kompetansen, men som tidvis kan ha bruk for den. Nordhaug mener dette kan være et tiltak for å bedre utnytte den samlede kompetansen og for å møte endringer sterkere. I beslutningsprosesser trekker

Nordhaug frem grad av *involvering* av og *medvirkning* fra de ansatte som kan virke inn på organisasjonens evne til å utnytte kompetansen.

«According to research, when people participate in setting goals and get information about their performance two things happen. First, they set goals that are perceived by them to be achievable. Second, their sense of self-esteem and competence becomes tied to achieving the goals and therefore they are highly motivated to achieve them” (Lawler, 1986:30, referert i Nordhaug, 2004, s. 49).

Ifølge Lawler (1986) blir mennesker motivert av prospektet om økt kompetanse, noe som en organisasjon (og dens medarbeidere) nyter godt av dersom organisasjonens mål og medarbeidernes mål sammenfaller.

2.3 Organisasjonslæring

Organisatorisk læring har vært et kjent fenomen i lang tid, og vil alltid være forbundet med organisasjoners utvikling (Brandi et al., 2004). Manglende konsensus i forskningsfeltet, kan gjøre det vanskelig å forenes om en enkelt definisjon av forståelsen for organisasjonslæring ((Hislop, Boshua og Helms, 2018). En av de fremtredende teoriene om organisasjonslæring mener atferd er basert på de samlede rutiner som har blitt etablert i en organisasjon over tid (Smerek, 2018). Ifølge denne tradisjonen kan organisasjonen endre seg dersom den endrer sine rutiner. Levitt og March sier det på denne måten:

«routine-based conceptions of learning presume that the lessons of experience are maintained and accumulated within routines despite the turnover of personnel and the passage of time” (Levitt og March, 1988, referert i Smerek, 2018, s. 12).

En annen, lignende definisjon er «den måten virksomheter bygger opp, supplerer og organiserer kunnskap og rutiner omkring sine aktiviteter og innenfor sine kulturer, samt måten de tilpasser og utvikler organisatorisk effektivitet ved å forbedre bruken av de vidstrakte evner av sin arbeidsstyrke» (Dodgson, 1993, referert i Brandi et al., 2004). Dersom læring blir en del av organisasjonens rutiner og sosiale normer, kan læringen som skjer i organisasjonen vedvare selv om enkeltindivider slutter å jobbe der. Smerek (2018) omtaler

denne typen organisasjonslæring som læring *av* organisasjoner. Når man snakker om læring av organisasjoner er det snakk om endringer i rutiner og sosiale normer som igjen er med på å bestemme atferd. Endringene i rutiner og sosiale normer handler om hvordan ting bør gjøres i organisasjonen, som del av kulturen, og er ikke lagret hos den enkelte medarbeider. Personer kan derfor komme og gå i en organisasjon, samtidig som rutinene består. Dette står i kontrast til læring *i* organisasjoner, som er prosessen hvor enkeltindivider utvikler sine ferdigheter og evner (Smerek, 2018). Begge formene for læring hjelper organisasjonen mot suksess, men på ulike måter, mener Smerek (2018).

Lai (2013) mener det er misvisende å beskrive organisasjoner som lærende, da organisasjonen kun kan lære dersom menneskene som jobber i organisasjonen lærer. Altså er det meningsløst å snakke om lærende organisasjoner, hevder Lai og mener at dette kan undergrave hvordan man jobber med organisasjonslæring. Organisasjoner er forvaltere av den kompetansen medarbeiderne til enhver tid besitter, og kan derfor ikke lære “selv”. Organisasjoner kan således ikke tilegne seg kunnskaper, ferdigheter og holdninger annet enn gjennom sine medarbeidere (Lai, 2013). Forståelsen av læring i organisasjoner ses i denne undersøkelsen som læring av medarbeidere som deretter endrer eller forbedrer prosesser og rutiner for organisatorisk læring.

Brandi et al. (2004) mener at de organisasjonene som evner å ta vare på innlæringsmulighetene som ligger i det daglige arbeidet – og som utvikler et «lærende» lederskap og medarbeiderskap – vil kunne håndtere endringene i markedet fremover. Oppfatningen om at læring stort sett foregår på kurs og i mer formelle settinger har tidvis vært overskyggende for potensialet den hverdagslige arbeidslæringen bringer (Brandi et al., 2004). Amundsen (2019) supplerer dette med at ledere har et særskilt ansvar for å bidra til at læringspotensialet i det daglige arbeidet realiseres. Toppledelsen har hovedsakelig det strategiske ansvar for dette, mens mellomledere har et mer operativt og driftsmessig ansvar for selve tilretteleggingen (Amundsen, 2019).

Argyris og Schöns (1996) to begreper *enkelkretslæring* og *dobbelkretslæring* kan hjelpe oss å forstå hvordan organisasjoner lærer på to ulike måter. Enkelkretslæring er læring som foregår uten at en organisasjons rutiner utfordres. Rutiner og spesifikk problemløsning har med andre ord ingen direkte påvirkning på hvordan organisasjonen styres. Slik er ikke problemer som oppstår og løses alltid med på å forandre selve strukturen i en organisasjon.

Argyris og Schön (1996) hevder dermed at enkeltkretslæring ikke utfordrer fundamentene i organisasjonen, og slik forblir overordnet praksis uforandret. I motsetning vil dobbelkretslæring defineres av den kritiske refleksjon et gitt problem iverksetter. Det er altså gitt at man for å løse problemet, og for å hindre at det oppstår igjen, krever en refleksjon rundt organisasjonens praksis som vil føre til endrede praksiser og normer (Argyris & Schön, 1996)- Ved dobbelkretslæring foretar organisasjonen en vurdering av strukturen organisasjonen handler innenfor og ut ifra, noe som potensielt fører til en forbedret praksis og læringskultur.

2.4 Grønhaug og Nordhaugs organisatoriske læringsmodell

Grønhaug og Nordhaug (2004) skriver at det er vanlig å oppfatte organisasjoner som åpne sosiale systemer som opererer i et dynamisk samspill med sine omgivelser. Organisasjonen både påvirker og påvirkes av sine medlemmer og andre samarbeidspartnere. Hva organisasjonen gjør, er således utslagsgivende i markedet – og avgjørende for om den lykkes eller ikke.

2.4.1 Oversikt over modellen

Å forstå hvordan læring og læringsbarrierer kan oppstå i organisasjoner krever inngående kjennskap til hvordan organisasjoner fungerer og struktureres. Grønhaug og Nordhaug (2004) legger til grunn enkelte karakteristika det råder stor enighet om som betegnende for organisasjoner for fremstillingen av sin modell for organisatorisk læring. For den videre diskusjonen er det hensiktsmessig med en redegjørelse av hva som kjennetegner en organisasjon, samt hvilke faktorer organisasjonen er avhengig av for å fungere optimalt. Karakteristikaene beskrevet er således også gjeldende for KS. Videre følger en sammenfatning av Grønhaug og Nordhaugs (2004) gjennomgang av disse karakteristikkene:

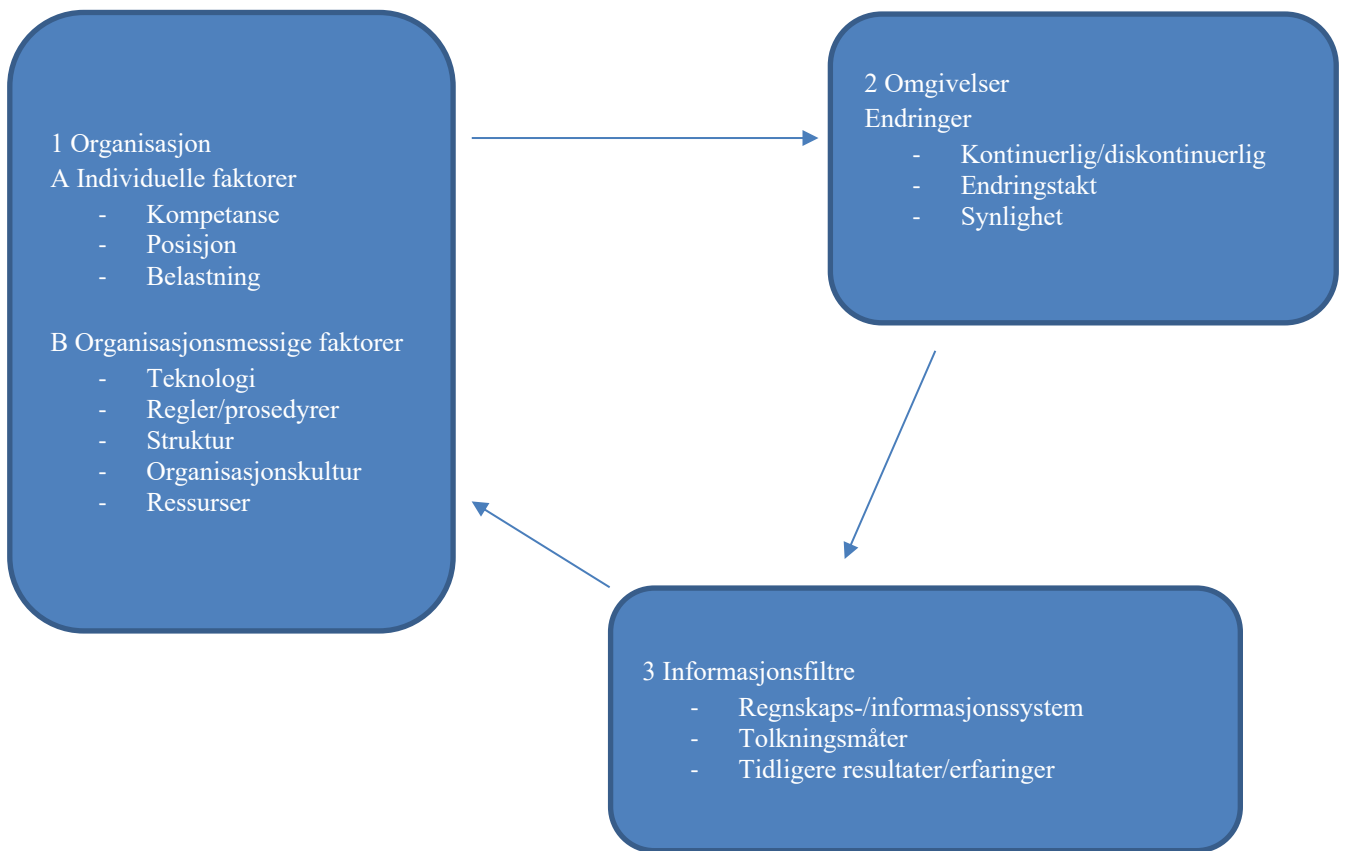
1. Organisasjoner består av individer, og hva disse individene gjør er avgjørende for organisasjonens ytelse. Hver medarbeider har begrenset kognitiv og arbeidsmessig kapasitet.
2. Det antas at organisasjoner søker å arbeide noenlunde målrettet, og at oppgaver og aktiviteter igangsettes og gjennomføres i tråd med målene. Målene blir ikke nødvendigvis nådd, og medarbeidere kan sitte med ulik oppfatning om hva målene er.

3. Organisasjonens kompetanse er nært knyttet til dens plassering i den samfunnsmessige arbeidsdeling. Internt i organisasjonen er også arbeidsdeling og spesialisering viktig. En enkelt medarbeider vil kun utføre noen få av organisasjonens oppgaver, og gjennom disse opparbeide seg erfaring og ferdigheter knyttet til oppgaveområdets spenn. Dette medfører ofte at oppmerksomheten festes til disse oppgavene.
4. Organisasjonen gjør bruk av teknologi som kan være mer eller mindre fleksibel. Teknologien som benyttes fungerer ofte styrende for hva organisasjonen gjør, samt hvordan endringsmulighetene oppfattes.
5. I tillegg utvikler organisasjoner i varierende grad regler og prosedyrer for å håndtere ulike oppgaver. Organisasjonens aktiviteter, arbeidsdeling og ansvars- og myndighetsforhold er noe av det sentrale ved dens *struktur*. Av sentral betydning er at denne virker «styrende» både på dagens og morgendagens virksomhet (Grønhaug og Nordhaug, 2004, s. 174).

En organisasjon behøver ikke være lærenem selv om de tillegger læring positiv betydning. Læringen som skjer i organisasjoner kan også være skjevt innrettet, noe som kan føre til at muligheter overses (Grønhaug og Nordhaug, 2004). Endringer i omgivelsene kan variere i hvor raskt de inntreffer, men det er likevel antatt at endringen som skjer i dagens marked skjer i raskere tempo enn det har gjort tidligere. Nye markedskrav kan tilsa at organisasjonens ytelser til sine medlemmer ikke lengre oppfattes som like gode som før (Grønhaug og Nordhaug, 2004). Når omgivelsene rundt organisasjonen og medlemmenes behov endres, behøver dersom som regel organisasjonens kompetanse å endres. Endringene vil mest sannsynlig også stille nye krav til utnyttelse av denne kompetansen, som igjen tilsier endring i struktur (Grønhaug og Nordhaug, 2004).

Grønhaug og Nordhaug (2004) presenterer mulige hindringer for organisasjonslæring gjennom en tredelt modell (Figur 2). De tre boksene representerer henholdsvis forhold ved organisasjonen, omgivelsesforhold og modererende forhold. Forhold ved organisasjonen knytter seg både til faktorer om den enkelte medarbeider, slik som kompetanse, belastning og posisjon, samt organisasjonsmessige faktorer, slik som organisasjonskultur, teknologi, struktur og flere. Omgivelsesforhold knytter seg til det kontinuerlige samspillet med medlemmer og markedet for øvrig. Modererende forhold dreier seg om ulike systemer organisasjonen bruker for å kontrollere informasjon, slik som regnskap (Grønhaug &

Nordhaug, 2004). Ut ifra oppgavens omfangsbegrensninger vil undersøkelsen videre kun se på faktorer som gjelder forhold ved organisasjonen. Modellen er gjengitt slik Grønhaug og Nordhaug fremstiller den i sin bok, og vil ikke kildehenvises i gjennomgangen av modellen. Beskrivelsene av modellen er hentet fra boken *Strategisk kompetanseledelse* (Grønhaug og Nordhaug, 2004, s. 176-183).



Figur 2: Organisasjon, omgivelser og informasjonsfiltre: en organisatorisk læringsmodell (Grønhaug og Nordhaug, 2004, s. 176).

2.4.2 Individuelle faktorer

Kompetanse

Kompetanse som potensiell læringsbarriere dreier seg i all hovedsak om *manglende* kompetanse. Vanligvis behøves enkelte forkunnskaper for å kunne lære noe nytt. Hvordan mennesker lærer og utvikler ny kompetanse er derfor basert på kompetansen en innehar fra før, og som danner grunnlaget for all ny læring. Eksempelvis må en medarbeider inneha nødvendige forkunnskaper for å kunne ta i bruk ny teknologi. De tekniske forkunnskapene medarbeideren har fra før vil derfor være avgjørende for hvor mye og hva som kan læres videre. For å utvikle ny kompetanse i organisasjonen kreves i tillegg ressurser. Dersom ressurstilgangen i organisasjonen er begrenset, kan det representere et hinder for å overkomme kompetansebarrieren. Videre er kompetanser slik som å observere, analysere og fortolke endringer i omgivelsene viktige for organisasjonens læring. Samtidig er slike kompetanser ofte skjevt fordelt i organisasjonen og de færreste har noe systematisk opplæring i dette. Endringer som skjer i omgivelsene er gjerne mindre og skjer gradvis, slik at de kan være vanskelige å identifisere. Manglende kompetanse i å systematisk analysere og forstå markedet og endringene som skjer i det, kan således være en betydelig læringsbarriere. Organisatoriske faktorer som struktur, prosedyrer og kultur kan være innvirkende på organisasjonens evne til å oppdage endringene. Disse faktorene vil vi komme nærmere inn på videre i kapittelet.

Posisjon

Ansatte i en organisasjon innehar en bestemt posisjon i virksomheten, som bestemte arbeidsoppgaver, ansvar og myndighet knytter seg til. Medarbeiderens posisjon er plattformen organisasjonen og dens omgivelser observeres ut fra. I denne undersøkelsen sees organisasjonen gjennom brillene til mellomledere. Vi som mennesker har begrenset med oppmerksomhetskapasitet og vil derfor måtte prioritere og velge ut hvilke oppgaver og områder den skal fokuseres på. Kombinasjonen av begrenset oppmerksomhetskapasitet og at den ansatte har konkrete arbeidsoppgaver knyttet til sin posisjon, gjør at den ansatte ofte "har nok med sitt". Oppmerksomheten og bevisstheten om omgivelsene knytter seg derfor i særlig grad til hva som skjer i nærheten av den ansatte og dens oppgaver og ansvarsområde. Den ansatte vil ha mest informasjon og forståelse om det som skjer rundt seg, og vil derfor kunne danne seg et lite representativt bilde av organisasjonen og dens omgivelser. Hvis den enkelte har en skjev og ufullstendig oppfatning av organisasjonen vil det lett kunne resultere i

feilaktige tolkninger av hva som skjer og dermed feillære. Dersom flere ansatte eller grupper av ansatte tolker omgivelsene feil vil det kunne føre til at organisasjonen som helhet feillærer.

Belastning

Den enkelte medarbeider har en viss arbeidskapasitet, for eksempel ved et visst antall arbeidstimer eller arbeidsoppgaver som kan utføres. Når belastningen er høy må den ansatte gjøre prioriteringer på hvilke arbeidsoppgaver som skal gjøres, og hvilke som skal utsettes. En tendens er at høy belastning fører til at oppgaver med nærmest frist eller de som oppfattes mest presserende prioriteres. Oppgaver som er mer langsiktige blir derfor nedprioritert, og det handler heller om å “få arbeidet gjort”. Dette kan føre til at signaler fra omgivelsene overses eller mistolkes. Oppgaver som ikke føles like hastende kan likevel egentlig være nødvendige å gjøre. En konsekvens kan derfor være at nødvendig handling utsettes til det er for seint.

Læring i seg selv medfører en form for belastning, i og med at læring er å bevege seg bort fra det nåværende. Desto større belastningen er i arbeidshverdagen til de ansatte, jo mindre sannsynlig er det at de er villige til å ta på seg ny læringsbelastning.

2.4.3 Organisatoriske faktorer

Teknologi

Teknologi har blitt en sentral del av arbeidshverdagen. Beherskelse av de teknologiske verktøyene er viktig for organisasjonens kompetanse. Teknologien i organisasjonen kan være mer eller mindre fleksibel. Forståelsen av de teknologien er sentrale i hvilken grad de strukturerer oppmerksomheten. Dersom de tekniske verktøyene og systemene oppfattes av de ansatte som utfordrende eller komplekse og vanskelig å ta i bruk, kan lærings- og utviklingsmuligheter utebli.

Regler og prosedyrer

Formålet med regler og prosedyrer er å koordinere aktiviteter og informasjonsflyt i organisasjonen. Regler og prosedyrer utvikles over tid og kan ses på som resultater av tidligere læring. De representerer organisasjonens “hukommelse”. Regler og prosedyrer er styrende faktorer for hvordan organisasjonen utøver sine oppgaver og bidrar til rutinisering. Oppgavene initieres og iverksettes basert på disse mer eller mindre automatisk. Hvordan reglene og prosedyrene fungerer har noe å si for filtreringen av informasjonen som kommer

inn til organisasjonen og hvordan denne systematiseres. Nødvendige signaler kan derfor overses. Hvilken informasjon som filtreres vil ha innvirkning på hvordan omgivelsene tolkes. Regler og prosedyrer som evner å identifisere relevant informasjon og tolke de riktig, vil være sentralt for læringen i organisasjonen. Uriktig eller feiltolket informasjon kan således føre til feillæring.

Struktur

Et viktig kjennetegn ved organisasjoners struktur er sentraliseringsgraden. Grad av sentralisering sier noe om hvor beslutningsmyndigheten sitter i organisasjonen. Dersom sentraliseringsgraden er høy bestemmes det meste av de som sitter i toppledelsen. Motsatt kan beslutningene tas mer spredt og på lavere nivå ved lavere sentraliseringsgrad. Sentraliseringsgraden i organisasjoner befinner seg gjerne på en diagonal mellom to ytterpunkter (som er?? Kilde?). Skandinaviske organisasjoner kjennetegnes gjerne av at sentraliseringsgraden er relativt lav (Kilde??). Det kan være utfordringer knyttet til begge endepunktene av diagonalen. Dersom sentraliseringsgraden er høy kan det føre til stor belastning av de som sitter i toppen, noe som vi så tidligere kan føre til utsettelse av viktige oppgaver og handling uteblir. I tillegg kan det hindre at viktige observasjoner og informasjon fra lavere nivå i organisasjonen ikke når opp til de som skal ta avgjørelsene, noe som kan virke som en betydelig læringsbarriere.

Organisasjonskultur

Læringen i organisasjonen er avhengig av om kulturen legger til rette for det. Oppfatningene og verdiene som er fremherskende har noe å si for læringsgrunnlaget i organisasjonen. Da læring i seg selv innebærer bevegelse bort fra en nåværende situasjon, medfører læring ofte økt usikkerhet. Forsøk, utprøving og feiling er alle deler av læringsprosessen. Hvordan organisasjonskulturen gir rom for og i hvilken grad den godtar feil er vesentlig for organisasjonens læring. Desto sterkere kulturen er for å undergrave feil, jo mindre villige vil medarbeiderne være til å forsøke noe nytt som innebærer risiko. På denne måten vil organisasjonen holde seg til det den pleier å gjøre, og utforskning og læring begrenses. Verdier og belønninger knyttet til læring forteller hvordan læring vektlegges i organisasjonen. Mindre endringsdyktige organisasjoner vil ha mindre fokus på læring enn innovative organisasjoner. En avgjørende faktor for læringsmiljøet i organisasjonen er det grunnleggende menneskesynet og holdninger til læring på ledernivå.

Ressurser

Ressurser omtales ikke nærmere i modellen, annet enn at den inkluderes i fremstillingen av de organisatoriske faktorene. Derimot nevnes mangel på ressurser som et plausibelt hinder for å overkomme kompetansebarrieren. En kan også tenke seg til at manglende ressurser i så fall vil være et hinder for flere læringsbarrierer presentert gjennom faktorene beskrevet ovenfor.

2.5 Avklaringer

Denne undersøkelsen ønsker gjennom en kobling av Grønhaug og Nordhaug (2004) på den ene side og Lai (2013) på den annen side og se om det gir mulighet for en rikere analyse av mulige koblinger mellom kompetanse, kompetanseutvikling og organisasjonslæring. Dette vil i så fall kunne utgjøre et bidrag til både teoriutvikling, metodologisk utvikling og for praksisfeltet.

Kompetanse defineres i denne undersøkelsen som i Lai (2004, s. 46) sin formulering: «Kompetanse er de samlede kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger som gjør det mulig å utføre aktuelle funksjoner og oppgaver i tråd med definerte krav og mål». Denne undersøkelsen bruker Grønhaug og Nordhaug (2004) sin modell for organisatorisk læring som måleinstrument. Modellen avgrenses imidlertid til kun de interne faktorene ved organisasjonen, som er redegjort for i avsnitt *2.4.1 Oversikt over modellen*.

Eksterne omgivelsesforhold, som hos KS omfatter kommunene, det nasjonale og internasjonale politiske styret og andre samarbeidspartnere, er sentrale i innvirkningen på læringen i KS. Andre forhold kalt modererende forhold kan også påvirke organisasjonens læring, eksempelvis organisasjonens tidligere erfaringer, hvordan deres kontroll- og styringssystem fungerer eller hvordan de jobber for å tolke markedsendringene. Dette kan ha stor betydning for KS sin evne til læring. En analyse som inkluderer disse to typer forhold, det vil si omgivelsesforholdene og de modererende forhold, ville vært svært interessant å inkludere i masteroppgaven, men utelukkes av omfangsbegrensninger.

Modellen er ikke ment for å måle hvorvidt mellomlederne har en oppfatning som er riktig eller gal i forhold til den teoretiske modellen, men for å ha en terminologi som kan bidra til å tolke hva de snakker om og eventuelt skille mellom ulike synspunkter. Undersøkelsen inkluderer ikke faktorene teknologi og ressurser.

Modellen operasjonaliseres på denne måten:

Individuelle faktorer

Kompetanse:

- ◇ Forståelse av kompetansebegrepet
- ◇ Kompetansebygging gjennom oppgaveløsning

Posisjon:

- ◇ Rollen som mellomleder
- ◇ Opplevd funksjon i kompetanseutviklingen
- ◇ Manglende helhetsbilde

Belastning:

- ◇ Belastning i form av tidspress

Organisatoriske faktorer

Prosedyrer:

- ◇ Prosedyrer for kompetanseutvikling
- ◇ Prosedyrer for videreføring av kunnskap

Struktur:

- ◇ Arbeidsformer
- ◇ Medvirkning

Organisasjonskultur:

- ◇ Historie og autonome medarbeidere
- ◇ Holdning til læring
- ◇ Delekultur

Modellen kan kritiseres i den forstand at den beskriver forholdene kun på et overordnet nivå, og gir ikke inngående forklaringer. Det kan av den grunn være utfordrende å fange opp mindre men likevel viktige dynamikker som kan påvirke organisasjonslæringen. Modellen vil allikevel prøves ut i denne undersøkelsen, da den kan fungere som et sorteringsverktøy for

forskeren i analysen av opplevelsene og erfaringene til mellomlederne omkring kompetanseutvikling. I neste kapittel følger de metodiske valgene som er gjort i utformingen av undersøkelsens fremstilling.

3 Metode

I dette kapitlet presenteres fremgangsmåten jeg har brukt for å undersøke oppgavens problemstilling. Bakgrunnen for mine metodiske valg vil også presenteres her.

Jeg forklarer at undersøkelsens kvalitative tilnærming tar utgangspunkt i intervjudata som grunnlag for analysen. Deretter vil jeg gjøre rede for analysemetoden jeg har brukt på datamaterialet jeg har innhentet. Til slutt vil jeg foreta en vurdering av kvaliteten ved undersøkelsen. Undersøkelsens pålitelighet, troverdighet og overførbarhet inngår i denne vurderingen. Jeg vil avslutte kapitlet med en diskusjon av de etiske betraktningene jeg har gjort meg i forbindelse med undersøkelsen.

3.1 Studiens kvalitative tilnærming

Den kvalitative forskningsmetoden studerer et fenomen fra innsiden og har fokus på hvordan vi lever livet vårt (Thagaard, 2018, s. 11). Målet er å utforske sosiale og kulturelle fenomener sitt innhold i den naturlige konteksten disse utspiller seg i (Kleven & Hjordemaal, 2018).

Hensikten med denne undersøkelsen er å identifisere hva mellomlederne mener er sentrale faktorer knyttet til kompetanseutvikling. Derfor har jeg valgt å søke innsikt i informantenes egne erfaringer med og oppfatninger av kompetanseutvikling i sin egen organisasjon. For å få innblikk i hvordan dette oppleves og utføres i det daglige, vurderte jeg det som hensiktsmessig med en kvalitativ tilnærming da denne nettopp søker innblikk i menneskelige erfaringer og opplevelser (Thagaard, 2018). Grunnlaget for analysen er informantenes beskrivelser og tanker.

Kompetanse og kompetanseutvikling er komplekse begreper og fenomener. Strategier og planer har som formål å gjennomføres i praksis, men utføres ikke nødvendigvis like strategisk i en hektisk og uoversiktlig arbeidshverdag. Viktige spørsmål blir derfor hvordan organisasjoner kan jobbe mer strategisk i praksis og hvordan de kan jobbe for å tilrettelegge bedre for anvendelse av kompetanskapitalen. Undersøkelsen konsentrerer seg om hvordan mellomlederne opplever kompetanseutvikling i egen situasjon og for organisasjonen som helhet.

3.2 Datainnsamling

3.2.1 Informanter – utvalgsstrategi og rekruttering

Jeg gjennomførte kvalitative intervjuer med til sammen åtte informanter i løpet av to uker i mars 2021. Målsettingen var å inkludere nok ledere til å få en bred forståelse for oppfatninger og perspektiver hos mellomlederne i KS, men samtidig holde seg innenfor hva tidsrammen og mulighetene en masteroppgave gir. Utvalget anses som strategisk, da intervjupersonene ble valgt basert på deres roller i organisasjonen.

Rekrutteringen av intervjupersonene ble gjort gjennom ulike rekrutteringsmetoder. På bakgrunn av mitt praksisopphold i organisasjonen fungerte min tidligere praksisveileder som kontaktperson og «døråpner» i organisasjonen (Thagaard, 2018). Rollen som portvokter innebærer at de sikrer oss adgang til organisasjonen (Thagaard, 2018). Kontaktpersonen sendte en henvendelse til HR-direktøren, med forespørsel om jeg kunne kontakte han for å få bistand i rekrutteringen av avdelingsdirektørene. Videre sendte HR-direktøren forespørsel ut til aktuelle informanter. Fordelen med at rekrutteringen ble gjort med forespørsel fra HR-direktøren er at han er på likt ledernivå som de forespurte mellomlederne. Dersom inngangen til organisasjonen hadde vært gjennom toppledelsen, kunne jeg blitt oppfattet som «ledelsens utsending» (Thagaard, 2018, s. 65). Kriteriet for utvelgelse var at de var avdelingsdirektører, samt at det skulle være en jevn kjønnsfordeling i utvalget. Det ble ved ett tilfelle gjort unntak for kriteriet om avdelingsdirektør, da jeg gjennom den såkalte snøballmetoden kom i kontakt med vedkommende som skulle ha mye av ansvaret for utviklingen av KS sin kompetansestrategi (Johannessen m. fl., 2020). Denne informantens rolle er derfor ikke avdelingsdirektør, men kan sies å være en ledende rolle i KS sitt kommende arbeid med kompetanseutvikling. Av hensyn til personvern, vil alle intervjupersonene omtales «mellomledere» og ved sitater refereres til som «Informant 1-8».

Utvalget består av avdelingsdirektører på mellomledernivå i KS og inkluderer intervjupersoner som har ulik fartstid i organisasjonen. Under rekrutteringen var fokuset å skaffe et mest mulig representativt utvalg. I samråd med HR-direktøren ble det rekruttert like mange kvinner som menn, noe som også representerer kjønnsbalansen blant avdelingsdirektører i KS (50/50, 12 kvinner og 12 menn, ks.no). Utvalget består av fire kvinner og fire menn. To av informantene leder avdelinger ute i regionene, og seks av

informantene sitter i Oslo. Avdelingsvis er fordelingen 8 regionskontorer og 16 avdelinger i Oslo. To av informantene har jobbet seks måneder eller mindre og regnes som nyansatte. Seks av informantene har vært ansatt i tidsrom varierende fra 2 til 15 år. Det kan diskuteres hvorvidt det å inkludere nyansatte i utvalget var hensiktsmessig, da mange av spørsmålene omhandler erfaringer fra arbeidet innad i organisasjonen. Disse informantene hadde som følge av kort fartstid mindre utfyllende beskrivelser på spørsmålene som omhandler inkludering og medvirkning i strategiutvikling, samt beskrivelser om hvordan situasjoner og prosesser «har vært». Derimot var de to relativt nyansatte lederne svært erfarne innenfor sine felter, både innen ledelse og når det gjaldt læringsprosesser og kompetanseutvikling. De tilfører slik studien et kritisk og friskt blikk inn i en organisasjon de begynner å bli kjent med. Jeg mener det styrker studien ved at disse perspektivene gir data som utfyller og beriker synet på hvordan kompetanseutvikling kan utføres.

En styrke ved utvalget er at informantene representerer alle de fem områdene KS er strukturert etter. På denne måten tilføres variasjonsbredde og gir et bedre bilde av organisasjonen som helhet. Å inkludere informanter fra alle områdene, og ikke kun fra noen av dem, gjør at studien inneholder informanter som kan beskrive flere nyanser av samme fenomen (Johannessen m. fl., 2020). En potensiell svakhet i utvalget er at jeg hadde lite kontroll over hvilke direktører som ble forespurt. Dette kan ha ført til at de som ble spurt kunne i teorien gi en overdrevent fordelaktig fremstilling. Utvalget og er derfor ikke et genuint representativt. Det er imidlertid ikke mitt inntrykk at de intervjuede ga noe glansbilde av organisasjonen, men at de snarere var oppriktige og ga nyanserte svar på alle mine spørsmål.

3.2.2 Kvalitative intervjuer over Teams

Intervju er i følge Thagaard (2018) den mest anvendte metoden innenfor kvalitativ forskning, og utgjør i denne masteroppgaven den primære datakilden: «Intervjusamtaler bidrar til at vi kan utvikle en forståelse av hvordan personer opplever og reflekterer over sin situasjon» (Thagaard, 2018, s. 11). Gjennom intervju kan vi få fyldig og omfattende informasjon om hvilke synspunkter og perspektiver de intervjuede har på temaer intervjuet handler om (Thagaard, 2018). Gjennom kvalitative intervjuer får intervjupersonene mulighet til å uttrykke seg friere om sine erfaringer og oppfatninger, enn ved for eksempel spørreskjema (Johannessen m.fl., 2020). Intervjuprosessen åpnet for at intervjupersonene kunne gi en

detaljert fremstilling av temaene relevant for problemstillingen, og således avdekke kompleksiteten i ledelse og utvikling av menneskelige ressurser.

Intervjuene ble gjennomført delvis strukturerte, såkalt semistrukturerte, hvor formålet var å stille noenlunde de samme spørsmålene til alle informantene. Problemstillingen forsøker å fange ulike måter mellomlederne forholder seg til kompetanseutvikling på, samt hva deres syn er på å kunne jobbe mer strategisk med kompetanseutviklingen. Å stille tilnærmet like spørsmål til alle informantene gjør dataene sammenlignbare, og tillater avdekking av forskjeller og likheter i syn, opplevelser og praksis innenfor de forespurte temaene. Rekkefølgen på spørsmålene ble imidlertid tilpasset det enkelte intervjuet avhengig av hvordan det forløp. I tillegg ble det gitt rom for at intervjupersonene kunne elaborere på temaene de ble forespurt, noe som er karakteristisk for det kvalitative intervjuet (Johannessen m. fl, 2020). I løpet av de første intervjuene oppdaget jeg at enkelte spørsmål ikke opplevdes hensiktsmessige likevel eller ble besvart gjennom andre spørsmål. Disse ble fjernet underveis i intervjuprosessen. Under enkelte intervju tok informanten opp interessante aspekter eller hadde synsvinkler som førte til utvikling av nye spørsmål som det virket fruktbart å få perspektiver på av de resterende informantene, og disse ble derfor inkludert i intervjuguiden.

Jeg forsøkte å stille åpne spørsmål for at informantene skulle kunne besvare disse med rike og detaljerte beskrivelser. Dette er i tråd med rådene til Johannessen m.fl. (2020). I arbeidet med intervjuguiden og utførelsen av intervjuene forsøkte jeg å befri meg fra forutinntatte holdninger og antakelser. Dette er, slik Thagaard (2018) også trekker frem, utfordrende, og den som intervjuer vil aldri komme unna å fremme personlige tolkninger gjennom egne spørsmål. Jeg var svært bevissthet på dette I tråd med Thagaards (2018) anbefaling hadde jeg lagt inn korte pauser i intervjuet, samt ofte ventet en liten stund fra intervjupersonen hadde snakket ferdig til jeg stilte neste spørsmål. Dette viste seg fruktbart ved flere anledninger i intervjuprosessen. Blant annet førte det til at intervjupersonen fikk summet seg og tenkt over det hen hadde sagt, og deretter enten tilførte flere interessante aspekter og tanker, eller korrigerste noe av det vedkommende nettopp sa for å uttrykke nøyaktig det hen mente. Intervjupersonene hadde blitt presentert for temaene gjennom den første formelle henvendelsen om å delta på intervju, samt gjennom samtykkeerklæringen som også hadde blitt tilsendt alle informantene på mail et par uker i forkant av selve intervjuet.

Thagaard (2018) skriver at kvalitative metoder tradisjonelt har blitt forbundet med nær kontakt mellom den som utfører forskningen eller studiet og personer i felten, eksempelvis gjennom intervju. På grunn av Covid-19 ble dette et utfordrende aspekt ved studien. Grunnet henholdsvis andre og tredje bølge i pandemiens utfoldelse vinteren 2020/2021 og våren 2021, ble det umulig å arrangere fysiske intervjuer. Intervjuene ble derfor holdt gjennom samhandlingsplattformen Teams. Jeg forsøkte å være ekstra oppmerksom, samt å være tydelig på min interesse for informantene og det de delte, for å kompensere for manglende fysisk tilstedeværelse. Plattformen Teams ble valgt fordi mellomlederne bruker dette møteverktøyet i sin egen arbeidshverdag og slik er kjent med plattformen. Dette reduserte faren for at bruk av verktøyet skulle kunne påvirke informantenes svar for eksempel gjennom at de ble usikre eller ikke mestret å benytte det. Selv om informantene var vant til å bruke Teams førte flere tilfeller av teknisk svikt i form av dårlig bilde og lyd og hakkete dialog til at jeg opplevde å ikke komme like tett på informantene. I ett tilfelle måtte jeg også avslutte intervjuet og fortsette per telefon. En annen implikasjon innebærer også hvordan funnene kan ha blitt påvirket av manglende mulighet til å møtes fysisk og opprette en relasjon. Funnene vil trolig være påvirket av alle disse faktorene. Intervjuene hadde en varighet på 60 minutter. Jeg tok opp intervjuene gjennom "Diktafon", en app som krypterer lydopptak før opptakene overføres til "Nettskjema" for avspilling. Stemmeopptak regnes som personopplysning, noe som gjorde at jeg måtte søke NSD om godkjenning.

3.3 Analyse

Intervjuene ble som nevnt transkribert i sin helhet, særlig på grunn av den kvalitative metodens natur, hvor prosessen og studien kan endre noe karakter gjennom analysen av datamaterialet (Thagaard, 2018). Jeg ønsket på bakgrunn av dette å ha intervjuene fullt skrevet ut, slik at ikke noe gikk tapt gjennom «brillene» jeg hadde da jeg transkriberte, altså hvordan jeg tenkte oppgaven kom til å bli og se ut på transkriberingsstadiet. Helhetlig transkribering tar noe mer tid, men gir mulighet for en bedre og mer åpen analyse.

Analysen begynte med en overflatisk gjennomlesing av hele det transkriberte materialet, slik at jeg kunne danne meg et helhetlig inntrykk av hva datamaterialet inneholdt og hva informantene tok opp som relevant og viktig innenfor de forespurte områdene. Deretter gikk jeg grundigere til verks og leste hvert intervju nøye og nært, samtidig som jeg fargekodet

innenfor større tema og noterte i margin. Ved tredje gjennomlesing markerte jeg ut viktige og interessante sitater og skrev flere analytiske memos, som ifølge Thagaard (2018) gir et viktig bidrag til det videre arbeidet med analysen.

Analysen er tematisk fundert. Prosessen forløp med å kode datamaterialet åpent, hvor jeg skrev korte stikkord for hva utsagnene inneholdt. Deretter koblet jeg sammen koder som omhandlet samme kategori og sorterte kategoriene systematisk i et dokument. Jeg vil her understreke at selv om jeg kodet noenlunde åpent, leste jeg datamaterialet innenfor rammen av de teoretiske kategorier og temaer. Sitater og utsagn jeg fant interessante kan derfor sees på som et resultat av i min forhåndsdefinerte teoretiske forankring. Gjennom analyseprosessen ble det tydelig at flere av temaene som var kodet i stor grad etter kategorier fra felten, kunne ses i relasjon til kategoriene i Grønhaug og Nordhaug (2004) sin organisatoriske læringsmodell.

3.4 Studiens kvalitet

Ifølge Thagaard (2018) er vurderinger av et prosjekts reliabilitet, validitet og generaliserbarhet er opprinnelig begreper utviklet i tilknytning kvantitative forskningsmetoder. Dette er for å bedømme hvorvidt en annen forsker kan oppnå de samme resultatene dersom identiske forhold foreligger og lik metode benyttes (Thagaard, 2018). Ved å redegjøre og argumentere for de metodiske valgene som er tatt gjennom undersøkelsens prosess, er målet å være transparent for å øke studiens kvalitet. For å bedre kvaliteten på oppgaveteksten har det blitt benyttet tre eksterne lesere for å lese korrektur, men også for å bedre den språklige fremstillingen i oppgaven. Alle leserne har mastergrad innen ulike disipliner.

3.4.1 Pålitelighet (reliabilitet)

Thagaard (2018) skriver at vi knytter reliabilitet til hvorvidt en kritisk vurdering av prosjektet gir inntrykk av at undersøkelsen er utført på en pålitelig og tillitvekkende måte. Reliabilitet omhandler kvaliteten til undersøkelsens datamateriale; hvilke data som brukes, hvordan de samles inn, og hvordan de bearbeides (Johannessen m.fl. 2020). Påliteligheten til oppgaven er forsøkt styrket gjennom beskrivelser av strukturen i KS, samt forhold ved organisasjonen

som virket nødvendig for leseren å få innblikk i. Jeg har tidligere vært praksisstudent hos KS og min tidligere erfaring fra organisasjonen kan ansees som både en styrke og en svakhet. Dette er en styrke i form av at jeg kjenner til strukturer og dynamikker og derfor kan sies å stå bedre rustet til å forstå sammenhenger og oppdage mønstre. Denne bakgrunnskunnskapen kan også fungere som en hemsko ved at jeg ser og oppdager ut ifra de erfaringene jeg har og derfor ikke har oppdaget sentrale elementer.

3.4.2 Troverdighet (validitet)

Studiens nøyaktighet og om den gir en riktig fremstilling av virkeligheten. Troverdigheten til en studie omhandler hvorvidt funnene viser at det en opprinnelig skulle undersøke faktisk har blitt undersøkt (Thagaard, 2013). Et viktig ledd i å styrke troverdigheten har vært å gi en grundig redegjørelse av teorien og begrepene som er utgangspunkt for undersøkelsen. Jeg har også bestrebet å beskrive selve undersøkelsesprosessen og hvordan jeg har utført denne så presist og detaljert som mulig. Kvalitativ forskning innebærer at forskeren selv blir en del av materialet. I et forsøk på å øke troverdigheten er det blitt gitt god plass til fremstillingen av sitater fra informantene i funn-delen, slik at leseren har mulighet til å gjøre seg opp en mening om hvorvidt grunnlaget er godt nok for konklusjonene som trekkes. Alle sitatene er godkjent av informantene gjennom sitatsjekk.

3.4.3 Overførbarhet (representativitet)

Generalisering er ofte vanskelig i kvalitative studier, og det har heller ikke vært målet i denne undersøkelsen. I denne undersøkelsen er funnene beskrevet så detaljert og nøyaktig som mulig for at leseren selv skal kunne trekke konklusjoner ut ifra materiale og se eventuell overførbarhet til eget arbeid eller organisasjon. I dette tilfellet kan det tenkes at enkelte av funnene kan gjelde i organisasjoner med lignende størrelse og struktur. Flere av funnene er særlig knyttet til posisjonen til mellomlederne, slik at lignende opplevelser og erfaringer kan antas å være noe andre mellomledere også erfarer. Likevel vil andre faktorer slik som organisasjonens funksjon, strategier og individuelle forskjeller spille inn.

Kompetanseutvikling og forhold knyttet til dette på arbeidsplassen er et stort fagfelt og denne undersøkelsen gir kun et lite bidrag til feltet. I tillegg har undersøkelsen bestått av et lite

antall intervjuer og et bredere spekter av erfaringer kunne vært fremstilt ved flere informanter.

3.5 Etiske betraktninger

Personopplysningsloven stiller krav om at personer som kan identifiseres, frivillig må avgi samtykke om å delta i undersøkelsen (Johannessen m.fl., 2020). Ved forespørsel om å delta i intervju, ble informantene tilsendt samtykkeerklæring hvor de ble gitt informasjon om formålet med undersøkelsen, hvem som var ansvarlige for behandlingen av datamaterialet og deres personopplysninger. Samtykkeerklæringen ligger vedlagt masteroppgaven.

Informantene ble videre gjort oppmerksomme på at de kunne trekke seg fra studien uten å måtte oppgi noen grunn, samt endre eller fjerne deler av informasjonen de hadde gitt i intervjuet. Den samme informasjonen ble gitt innledningsvis i hvert intervju, før jeg ba om deres informerte samtykke innen intervjuet gikk i gang. Intervjuene ble også avsluttet ved at jeg på nytt oppga hvordan de kunne kontakte meg dersom de ønsket å gjøre endringer. Etter intervjuene var ferdig transkribert, ble de sendt ut til informantene slik at de kunne få gå gjennom hva de hadde formidlet, og gi tilbakemeldinger eller gjøre endringer på datamaterialet. Endringene som ble gjort gjaldt omgjøring av enkelte ordvalg samt at de fylte inn i teksten der lydfilen hadde gjort det vanskelig å høre hva som ble sagt under intervjuet (merket med [incomprehensible] i transkripsjons-teksten som de fikk tilsendt).

Resultatene og datamaterialet som presenteres i undersøkelsen skulle i mitt tilfelle formidles i anonymisert form. Innledningsvis i intervjuene ble informantene informert om at informasjonen de ga ble anonymisert, slik at de kunne delta i visshet om at informasjonen som vedkommer ikke kan tilbakeføres til dem. Dette ble det også informert om på forhånd gjennom samtykkeerklæringen. I det transkriberte materialet har informantene de samme kodene som i fremstillingen i undersøkelsen. Dette gjorde det mulig å finne tilbake til riktig intervju for å se på konteksten sitatene som ble benyttet var fra og samtidig opprettholde informantenes anonymitet. Kodene koblede informantenes identitet med kodene, er oppbevart på et fysisk område adskilt fra det øvrige datamaterialet. Prosjektet ble meldt inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD) og en godkjenning forelå før datainnsamlingen begynte. Svarbrevet fra NSD ligger vedlagt.

4 Analyse av individuelle faktorer

I dette kapittelet vil jeg presentere delene av datamaterialet fra intervjuene som kan inngå i de individuelle faktorene i Grønhaug og Nordhaug (2004) sin modell. Datamaterialet er strukturert innunder kategoriene som er beskrevet i teorikapittelet. Kapittelet vil dermed deles inn i hovedkategorier etter modellens faktorer, med tilhørende underkategorier der det ses naturlig. Inndelingen for kapittelet ser slik ut:

- ◇ Kompetanse
 - Forståelse av kompetansebegrepet
 - Kompetanse bygges gjennom oppgaveløsning
- ◇ Posisjon
 - Rollen som mellomleder
 - Opplevd funksjon i kompetanseutviklingen
 - Manglende helhetsbilde
- ◇ Belastning i form av tidspress

4.1 Kompetanse

4.1.1 Forståelse av kompetansebegrepet

I denne oppgaven er kompetanse definert som kunnskaper, evner, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å utføre aktuelle funksjoner og oppgaver i tråd med definerte krav og mål. For å lykkes med strategisk kompetanseutvikling, kreves det at kompetansebegrepet defineres og gis et presist innhold (Lai, 2013). Å få en oversikt over hva mellomlederne legger i begrepet vil kunne gi indikasjoner på hvordan de forholder seg til kompetanseutvikling. Flere av mellomlederne opplevde spørsmålet som noe utfordrende å gi et konkret svar på, og det varierte noe hvor bredt de gikk i forståelsen av kompetanse.

(...) kompetanse det er jo noe mer enn kunnskap da, og jeg tenker at kompetansebegrepet for meg består av både den kunnskapen du har med deg inn og den kunnskapen du erverver underveis og de ferdighetene du bygger opp for å bruke kunnskapen da. Og for meg så er kompetanse et begrep som handler om egenskaper

egentlig, altså hvordan du bruker egne og individuelle egenskaper og personlige egenskaper for å løse oppgavene da (Informant 1).

Informantens utsagn speiler en forståelse av kompetanse som vektlegger realkompetansen, herunder både den formelle og uformelle kompetansen en person har (Lai, 2013). Av Lais fire kompetansekomponeenter; kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger, trekker informanten særlig inn kunnskaper, ferdigheter og evner i sin forståelse av kompetanse, og kan derfor ses mer i relasjon til Nordhaug (2004) sin definisjon som ikke inkluderer holdnings-aspektet. En lignende forståelse for kompetanse hadde også Informant 6:

(...) nei altså jeg legger det meste i det jeg, av det man tenker som kompetanse. Både formell kompetanse og alle erfaringer og det man både jobber med og har gjort. (...) Og man tenker jo det at dette med å ta utdanning og dette med kompetanse er et begrep som vil endre seg i befolkningen over tid, fordi det er noe som krever at du hele tiden.. altså det er ikke noe du tar også har du en utdanning også lever du på den resten av livet. Du fyller hele tiden på og ting forandrer seg (Informant 6).

Informanten trekker samtidig fram hvordan hun ser for seg at kompetanse vil endre seg i tiden som kommer. Fra å ha et fokus på den formelle kompetansen til å se hele individet under ett, hvor viktigheten av kontinuerlig oppdatering og kompetanseutvikling understrekes. Informant 2 delte synet om vektlegging av realkompetanse i sin forståelse av kompetanse, i tillegg til å se personens evne til refleksjon særlig viktig:

(...) både formalkompetanse og mer erfaringsbasert kompetanse, og begge deler er jo viktig. Og når jeg er ute etter å finne kompetanse, så, det jeg leter aller mest etter, det er jo, spesielt når vi snakker om rekruttering da, det er jo individets evne til å reflektere. Så hvilken erfaring har de, og hvor reflekterende er de, knyttet til krevende spørsmål (Informant 2).

Informanten grunnga i intervjuet at årsaken til at kompetanseforståelsen var nært knyttet til rekrutteringsprosessen handlet om flere nyansettelser i den senere tiden. Fokuset for hva informanten assosierte med kompetansebegrepet var således i sterk relasjon til hva informanten så etter i de som skulle ansettes. Informanten utdypet vektleggingen av refleksjon som en særlig viktig kompetanse slik: *For hvis du har evnen til å reflektere og*

stille deg selv noen spørsmål, og sparre med deg selv eller andre, og særlig for å utforske, så er min erfaring at da bygger du veldig fort kompetanse (Informant 2). Dette mente informanten var særlig viktig med tanke på kontinuerlig endring i arbeidsoppgavene som medarbeider i KS: *Så i KS da, hvor både temaet du skal jobbe med er litt sånn omskiftelig, og vi er ganske få som skal spenne over et stort område, så har det vært viktig for meg å ha medarbeidere som evner å sette seg inn i og reflektere over nye problemstillinger (Informant 2).* Informanten trekker her frem det som kan omtales som et særtrekk ved rollene i KS, og går på at de er få ansatte relativt til ansvarsområdet de skal dekke. Oppgaven går nærmere inn på rollene til organisasjonen i 4.2 Posisjon. Etter min tolkning illustrerer utsagnet også hvordan mellomlederen vektlegger medarbeideres omstillingsevne.

(...) men jeg ser jo også at det å kunne bare vite noe, altså noe jeg vet om. Da har du ikke kompetanse enda, da har du kunnskap, ikke sant. Men å virkelig ta det i bruk og gjøre det til ditt eget. Og gjerne bygge kompetanse basert på mange ulike ting du har lært, og trekke det inn i egne konklusjoner, flettet med den erfaringen du har. Det er for meg kompetanse (Informant 7).

Sitatet speiler en bevissthet rundt skillet mellom kompetanse og kunnskap. Informanten kan tolkes til å se kompetanse som en bruksverdi, ved at det skal tas i bruk og gjøres til noe eget. Hun sier også at kompetanse er mer enn den formelle kompetansen, ved at den bygges basert på ulike erfaringer.

Sitatene fremvist i dette kapittelet samt den forståelsen jeg fikk generelt av mellomledernes oppfatning og bruk av kompetansebegrepet i intervjuene, er at de ser kompetanse som mye mer enn kun den formelle kompetansen man besitter. Det er også et trekk at kompetanse oppfattes som noe som skal *brukes* i møte med oppgaver og det du skal løse, som er i særlig grad i tråd med Nordhaug (2004) sin definisjon. Kompetanse defineres samtidig som noe individuelt, og nevnes ikke i relasjon til hvordan kompetanse kan både være gruppebasert og på organisasjonsnivå – omtalt som organisasjonens kompetansekapital (Lai, 2013).

4.1.2 Kompetansen bygges gjennom oppgaveløsning

Av de åtte informantene nevnte samtlige at kompetanseutviklingen i all hovedsak skjer gjennom daglige oppgaver og i arbeidet med å løse disse: *Så er det jo gjennom det du løser at*

kompetansen bygges (Informant 2). Gjennom oppgaveløsning kan nye utfordringer dukke opp og identifisere områder hvor kompetansen må utvikles ytterligere: (...) eller at man er inne i en oppgave som man synes er veldig vanskelig slik at man trenger noen nye verktøy for å håndtere det (Informant 6). Medarbeidere og mellomledere i KS jobber ofte prosjektbasert, noe Informant 2 mente ga muligheter for utvikling: Eller gjennomføre forskning- og utredningsoppdrag der vi ikke vet svaret. Så det er også måter å tilføre kompetanse til egentlig en hel virksomhet og en hel sektor (Informant 2). Informanten trekker frem en utforskende arbeidsmåte som viktig for kompetanseutviklingen. Å operere i ukjent farvann sees som utviklende. Mellomlederen setter også her utviklingen som skjer i egen organisasjon i sammenheng med større samfunnsmessig utvikling, da det pekes på at utviklingen de gjør i et prosjekt kan videreføres til samarbeidspartnere og medlemmer som arbeider innenfor samme sektor. Informant 3 trakk i likhet frem hvordan det å samarbeide tett med medlemmene opplevdes utviklende: (...) vi får kompetansepåfyll via å følge medlemmene tettere, de har jo veldig høy kompetanse. At vi får innsikt og læring i hvordan kommunene jobber og den tar vi med oss inn når vi diskuterer med staten for eksempel (Informant 3). På denne måten skaper samtidig KS verdi for medlemmene sine. Noe lignende pekte også Informant 4 på:

Den viktigste kompetanseutviklingen skjer gjennom oppgavene vi skal løse. Og de oppgavene forandrer seg jo hele tiden, og vi er en del av samfunnsutviklingen, og det er hele tiden nye problemer som skal løses. Så kompetanseutvikling skjer hver dag i det løpende arbeidet. Det er det aller, aller viktigste (Informant 4).

Informanten beskriver det dynamiske markedet de er en del av og at det er konstant strøm av nye utfordringer medarbeiderne i KS må løse. Informanten legger også sterk trykk på at kompetanseutviklingen i det daglige er det viktigste slik han ser det. En måte å komme utfordringene i møte på beskriver Informant 8, gjennom å ha en aktiv holdning til egen læring og utvikling:

Og jeg tenker at det aller viktigste vi kan gjøre for å bidra til god kompetanseutvikling for oss, det er å hele tiden ha egen læring og egen utvikling som et tema med oss. Altså at vi ikke tenker at kompetanseutvikling det er noe vi gjøre tredje helga i mars liksom, eller på den samlingen vi skal ha i juni, så har vi liksom gjort det for i år da. Men at kompetanseheving er faktisk noe vi gjør som en del av vårt daglige arbeid (...)

hvordan kan vi bruke de møteplassene vi har og de arenaene vi har, de en-til-en-samtalene jeg nevnte, medarbeidersamtaler. Hvordan kan jeg som leder bidra til at det også gir inspirasjon, og skape læring som igjen bidrar til økt kompetanse da. Og hvordan kan jeg sette medarbeiderne mine sammen for å dele. Så jeg tror det har mye med bevisstgjøring i at veldig mye av det vi gjør i det daglige faktisk også er kompetanseheving, uten at vi kanskje tenker på det fordi vi assosierer det med slike betalte kurs liksom (Informant 8).

Informanten trekker frem hvordan hun opplever at å forholde seg bevisst til læring og hvordan det kan utnyttes i de ulike arbeidssituasjonene, gjør at de kan utvikle seg i det de står i. Hun beskriver også hvordan rollen som mellomleder er å være en aktiv aktør i utviklingen av sine medarbeidere. Vi vil i neste kapittel se nærmere på rollen som mellomleder, og hvordan funksjon informantene opplever at de har i kompetanseutviklingen i organisasjonen.

Sitatene understreker at informantene ser at kompetanseutvikling i utstrakt grad handler om noe mer enn deltakelse på kurs og mer formelle tiltak. Endringene som skjer i dagens arbeidsliv, krever en arbeidsstyrke som evner å kontinuerlig utvikle sin kompetanse. Mellomlederne gir gjennom disse sitatene inntrykk av at de ser kompetanseutviklingen som noe dynamisk og del av det daglige arbeidet. Dette gir mulighet for gode læringsarenaer i organisasjonen – og er bidragende til kompetanseutviklingen som skjer uformelt i KS.

4.2 Posisjon

Nordhaug (2004) skriver at hver av de ansatte innehar en posisjon i organisasjonen, og som det knytter seg bestemte arbeidsoppgaver, ansvar og myndighet til. Mellomledernes posisjon i organisasjonen er deres plattform som de opplever og ser omgivelsene ut fra.

4.2.1 Rollen som mellomleder

Som vist i Figur 1 har mellomlederne i KS ulike ansvarsområder – med dette følger ulike arbeidsoppgaver. Størrelsene på avdelingene og områdene de retter seg mot varierer; noen er mer fagspesifikke, mens regionavdelingene tar seg av det meste som skjer i egen region. Ved prosjektarbeid ute i regionene som kan knyttes til fagspesifikke områder, skjer dette ofte i

samarbeid med de mer fagtunge avdelingene som sitter på hovedkontoret i Oslo.

Mellomledernes egne beskrivelser og forståelse av egen rolle i organisasjonen er nødvendig for å forstå deres posisjon i relasjon til andre funn.

En av informantene som leder et regionskontor forklarte sin rolle slik: *De ansatte hos meg jobber kanskje spesifikt med helseområdet, arbeidsgiverområdet og utdanningsområdet. Så det er jo å lede vårt arbeid overfor de kommunene og fylkeskommunene og være deres organisasjon så godt det lar seg gjøre* (Informant 3). Rollen er å lede sine ansatte med utfordringer på flere ulike områder, hvor det er behov for svært ulik kompetanse.

Kompleksiteten i mellomlederrollen beskrives videre av informanten:

Og så er det jo å være bindeleddet inn mot hovedkontoret, selvfølgelig. Vi har en ledergruppe som møtes en gang i uken, oss regiondirektører. Og inn mot den øverste toppledelsen, både politisk og administrativt i KS. Så det å være bindeleddet og samtidig lede vårt arbeid, vil jeg vel si. Og holde en god dialog. Vi har jo to politiske styrever og to fylkesstyrever, og et kommunedirektørutvalg i hvert fylke, så det å holde god dialog med de lederne, de utvalgene og hvilke saker som skal på dagsorden. Hva skal vi engasjere oss i og sånn, det er jo kanskje noe av det viktigste (Informant 3).

Rollen som mellomleder for et regionskontor innebærer altså å gi støtte og bistand til sine medarbeidere som har ansvarsområder innenfor en rekke ulike fagfelt. Samtidig forklarer informanten at en del av rollen er å holde i politiske og administrative kontaktrelasjoner i regionen. Hun definerer rollen som å være «bindeleddet» inn mot andre ledere og styret i KS. En informant med lederrolle for en av de mer fagtunge avdelingene beskrev sin rolle slik:

Det er å være avdelingsdirektør for denne avdelingen (...) også deltar jeg i flere tverrgående prosesser, spesielt opp mot landstinget som er vårt viktigste organ, hvert fjerde år. Og å forberede de politiske dokumentene og prosessene rundt det. Det å ta Landstingets vedtak videre til langtidsstrategi og hva KS som organisasjon skal gjøre for å møte de forventningene våre medlemmer har satt til seg selv og til KS og til nasjonale myndigheter. Også videre inn i de mer årlige planprosessene, hvor jeg deltar i arbeidet fra vårt område. Jeg deltar fra vårt område også i arbeidet med det som heter debatthefte hos oss, som er den eneste prosessen vi har hvert år da som går direkte ut til alle medlemmer om temaer som vi ønsker at kommunestyrene og

fylkestingene drøfter for å gi oss posisjoner til arbeid videre. Så det er mange av de tverrgående prosessene og prosjektene som vi har i organisasjonen og hvor jeg deltar på vegne av vårt område (Informant 4).

Rollen som leder for en mer fagrettet avdeling virker å være noe mer knyttet til fagretningen som ledes, men på et overordnet nivå. Rollen beskrives ved at mellomlederen deltar på vegne av et område (se struktur-kart) inn i tverrgående prosesser og prosjekter. Slik kan det tolkes til at mellomlederen også har et faglig ansvar og faglig rolle innad i ulike prosjekter og prosesser, noe som ofte er et særtrekk ved rollen som mellomleder. De kan holde i flere roller, eller såkalte hatter i organisasjonen:

Så sånn sett er det jo en viktig del av kompetansen i en organisasjon som vår å vite hvilken rolle man har, hvilket ansvar, hvilke roller man har til enhver tid. Og en person kan da ha ulike roller i en organisasjon. Så det at jeg har en direktørtittel betyr ikke at jeg er direktør i alt jeg gjør, jeg er også faglig medarbeider på en del, som en av mine medarbeidere har et ansvar for (Informant 4).

Informanten gir en videre beskrivelse på kompleksiteten i rollen som mellomleder, hvor de inngår i prosjekter ledet av medarbeidere de selv er ledere for. Dette krever rolleforståelse for alle involverte i prosjektet. Mellomleder-rollen er karakteristisk i at den opererer både horisontalt og vertikalt i samarbeidsprosesser – altså at de samarbeider på tvers av ulike områder og ulike hierarkiske nivåer. I Jaser (2021) omtales dette som en broker-rolle, hvor mellomlederen arbeider i ulike linjer for å skape samhold og forståelse. En informant som også ledet en fagrettet avdeling, la vekt på hvordan rollen i stor grad opplevdes som en fasilitator-rolle:

(...) altså min rolle er da å være leder for medarbeiderne i den avdelingen, også er min rolle også å være leder i en større ledergruppe (...). Så min rolle er å stimulere til og støtte oppunder alle tiltak som medarbeiderne mine er involvert i, med medlemmene og med de andre avdelingene og områdene i KS. Og bidra til at vi jobber basert på det som er medlemmenes behov, jobber etter styringsdokumenter, og hele tiden strekker oss mot det som er beste praksis på en måte; den beste måten å jobbe på og det som er de riktige tiltakene og de riktige temaene. Så det er liksom min rolle. Og som leder blir det jo mer å være den som har oversikt over det som skjer i

avdelingen, og den som har oversikt over det som skjer i området og være en brobygger og være en sparringspartner, en samtalepartner for medarbeiderne og så videre. Så det ligger mye til den rollen da (Informant 8).

Ledergruppene består av avdelingsdirektørene, omtalt i denne oppgaven som mellomledere, fra hver avdeling innenfor et område. KS består av fem områder, hvor mellomlederne leder hver sin avdeling. Totalt er det 24 ulike avdelinger. Som nevnt arbeider både medarbeidere og mellomlederne i stor grad med prosjekter og bidrar i prosesser som går på tvers internt i KS, og som involverer en rekke eksterne bidragsyttere, både fra medlemskommunene og andre. Som mellomleder betyr det at man må holde i mange tråder, både sitt eget arbeide med egne arbeidsoppgaver, men også hvilke oppgaver medarbeiderne i avdelingen inngår i. Informant 8 utdyper hvordan mellomlederne må forholde seg til dette:

KS er jo en organisasjon som består av veldig autonome medarbeidere, og sånn sett så kan man jo si at det er en slags kunnskapsorganisasjon, hvor det skjer ting både i linje og matrise. Så det betyr at en del av rollen er også å forstå denne kompleksiteten da, at man kan ikke bare forvente rapportering i linje, men man må også ha forståelse og respekt for at ting skjer også sånn på tvers i matrise (Informant 8).

Sitatene indikerer at det er stor variasjon i hva det innebærer å være mellomleder i KS, særlig med tanke på arbeidsoppgaver og hvilke utfordringer medarbeiderne mellomlederne har ansvaret for innenfor sin avdeling, møter i sin arbeidshverdag. Samtidig er det likhetstrekk i rollens ansvar som fasilitator og «brobygger» mellom både «sine» ansatte i avdelingen mellomlederen leder, men også mot andre medarbeidere i KS for øvrig, samt utad mot medlemmer og samarbeidspartnere.

4.2.2 Opplevd funksjon i kompetanseutviklingen

Posisjonen mellomlederne holder i KS defineres blant annet av deres ansvar knyttet til kompetanseutviklingen til de enkelte medarbeiderne i avdelingen de leder. Flere av mellomlederne fortalte at de gjennomførte individuelle samtaler med sine medarbeidere – samtaler de gjerne så som utviklende i den forstand at det ga fremgang i løsningen av ulike problemstillinger. Noen av mellomlederne hadde økt hyppigheten av de individuelle samtaler for å opprettholde en friksjon mellom medarbeiderne i avdelingen, noe som for

noen opplevdes mer utfordrende etter påbud om hjemmekontor under Covid-19. Informant 2 beskrev dette slik:

(...) så har jeg individuelle samtaler med alle hver 14 dag. En halvtimes tid er det nå da. Og det er jo for å prøve å, både å prøve å finne en måte å følge med på og kunne diskutere de tingene som medarbeiderne står i. Og så er det det å også kunne prøve å sikre en friksjon mellom oss, slik at både jeg kan utvikle mine perspektiver, og de kan utvikle sine. Og gitt at de ikke alltid jobber i et fellesskap, og nå sitter vi også på hjemmekontor, så er det ikke gitt at de får med seg hva kollegaene jobber med. Så det er også en funksjon; at jeg kan koble medarbeiderne når de ikke kan få til det selv (Informant 2).

Informanten forteller at han forsøker å koble medarbeidere sammen ved å ha oppdateringssamtaler om hva hver enkelt jobber med. Fasiliteringsfunksjonen mellomlederne gir uttrykk for gjør det lettere for medarbeiderne å ha relevant kompetanse å trekke på i arbeidet sitt og det kan tenkes å være utviklende for medarbeideren. Det å koble medarbeidere kan også ses som en måte å skape læringsarenaer på, gjennom den samarbeidsplattformen de deltakende medarbeiderne blir gitt. En av mellomlederne tok opp hvordan ønsket om hvilken type kompetanseutvikling det skal satses på hos den enkelte medarbeider kan sprike mellom medarbeideren og lederen:

(...) og det de har behov for å få er ikke nødvendigvis det jeg mener at de har behov for å få. Så det (ler) er mange sider av dette her. Jeg har jo medarbeidere som mener at de har behov for kompetanseheving i det og det og det, også tenker jeg at det er jo ikke relevant for oss i det hele tatt. Så det er noen dilemmaer her (Informant 8).

Informanten forteller samtidig noe om rollen mellomlederne har, som operativt ansvarlige for kompetanseutviklingen til medarbeiderne i avdelingen. De har altså en rolle som kan forstås som en veileder i hvordan kompetansen til den enkelte skal utvikles. Samtidig har de et ansvar for at utviklingen hver enkelt gjør er i tråd med overordnede mål og strategier i KS. En annen informant opplevde en litt annen utfordring nettopp i hvordan å veilede medarbeiderne til hvilken kompetanseutvikling som er rett for akkurat de:

Jeg tror nok at mange opplever at en kunne vært tydeligere på forventningen, til den enkelte. Vi snakker jo mye om dette med rolleavklaring og den type ting i 10faktor, og der tror jeg nok at.. Men samtidig vil jo en leder si «hva trenger du, hva er det du vil av meg?», også blir det gjerne et lite vakuum der da, ikke sant. At leder vil at medarbeiderne skal kunne utvikle seg litt på eget initiativ da (Informant 3).

Lederen indikerer at hun ønsker at medarbeideren selv skal bestemme hvilken vei utviklingen skal gå, men opplever at medarbeideren vil ha tydeligere avklaringer om hva som forventes av dem. Det kan tolkes som at rollen oppleves som noe utfordrende, akkurat i bestemmelsene for kompetanseutviklingen til den enkelte medarbeider. En annen informant så det som sitt ansvar at medarbeiderne jobber etter organisasjonens mål:

Også tror jeg nok at de som er særlig opptatt av det, de har god oversikt. Så tror jeg mange tenker at de ikke har oversikt, og kanskje ikke er så veldig interessert heller, sånn er det også. Det er mange som ikke er så interessert i ulike planer og sånn.. Det er jo sånn. Og det er jo vårt ansvar som leder å sørge for at de likevel gjør en jobb i tråd med det vi skal gjøre. Og så få de til å bli litt interessert da (Informant 8).

Det kan tolkes til at som mellomleder for mange medarbeidere er det et spenn i hva medarbeiderne interesserer seg for, hvor hun ser det som sitt ansvar å motivere de til å gjøre en jobb som samsvarer med mål og strategier i organisasjonen. Rollen mellomlederen beskrives trekkes noe mellom de mål og strategiene KS har, og hvilke interesser medarbeiderne gir uttrykk for å ha. Igjen kommer rollen som «broker» til syne, hvor mellomlederen forhandler med begge sider for å forene de (Jaser, 2021).

4.2.3 Manglende helhetsbilde

Posisjonen som mellomleder tilsier en plassering i organisasjonen som befinner seg mellom områdeleder og medarbeiderne som jobber i mellomlederens avdeling. Mellomlederne har områdemøter med mellomlederne som har stillinger innenfor det gitte området, samt områdets leder. Slik vi ser av struktur-modellen for KS, går mye av informasjonen i disse linjestrurene. Flere av informantene opplevde å ha et noe for snevert bilde av organisasjonen som helhet:

Så vi som ledelse burde jo kanskje, for jeg ser min lille avdeling, men vi ser jo gjerne ikke helheten og det er definitivt en mangel tenker jeg. Altså HR og organisasjonen sitter sikkert og har en viss formening, men det er jo ikke systematisert skikkelig (Informant 3).

En annen informant trakk frem at manglende oversikt var et problem: *En utfordring i KS, det er å vite om alt hva som skjer. Og det er kjent, så det er et satsningsområde, et eget, kall det prosjekt (Informant 2).* Informanten forteller at å vite om det som skjer i KS er en kjent utfordring, og at de har en satsning gående for å bedre situasjonen. En mellomleder mente at de burde rette større fokus mot å se organisasjonen som helhet:

Og da har jo jeg en antakelse om at jo bedre systemkunnskap og oversiktskunnskap man har, jo bedre er det, fordi at da har man kanskje lettere for å se det store bildet. Uansett så klarer man jo ikke å fange alle detaljer, og det å se det store bildet det er jo kanskje noe vi burde ha litt mer oppmerksomhet på (Informant 1).

Så det går mer på det strukturelle tenker jeg. Hvordan klarer man å vite om relevant arbeid, hvor finner man kolleger som vet noe som kunne vært nyttig for det man selv har og så videre. Det tror jeg vi mangler litt (Informant 2).

Informant 1 forteller i en organisasjon vil det være for ambisiøst å prøve å fange alle detaljene, men at de likevel burde hatt større fokus på å få en oversikt. Informant 2 opplever at det mangler en oversikt over kompetansen som befinner seg i organisasjonen, og som kunne vært relevant for det de selv arbeider med. Organisering av kompetanse er en viktig faktor for organisasjonens utnyttelse av kompetansebeholdningen (Nordhaug, 2004). Sitatene indikerer at mellomlederne opplever å ikke se hele organisasjonen, herunder hvilken kompetanse avdelingene besitter og hvordan organisasjonen ønsker å utvikle seg videre. En fragmentert oppfatning av organisasjonen kan ifølge Grønhaug og Nordhaug (2004) resultere i feilaktige oppfatninger og tolkninger, men det er jo ikke sikkert det er gjeldende i disse tilfellene.

4.3 Belastning i form av tidspress

Arbeidsoppgavene for en dag eller periode vil ofte prioriteres ut ifra frister eller hvor viktige de oppleves. Dersom belastningen er høy, vil fokuset være på de kortsiktige og presserende oppgavene som må løses, noe som har en tendens til å gå på bekostning av de langsiktige (Grønhaug & Nordhaug, 2004). Informant 1 opplevde denne utfordringen slik:

Altså det er jo alltid dette dilemmaet som man står imellom alle dager og oppgaver som skal gjøres og det som hører litt det mer det langsiktige til. Og særlig kompetanseutvikling som strekker seg litt utover det å fange opp det som skjer daglig. Det krever jo litt mer sånn planlegging og at man tar et steg til siden, og frigjør tid til det, ikke sant. Det er jo det som kan være krevende da, overfor organisasjonen. Det å prioritere tid til det og for den enkelte å prioritere det, og faktisk gjøre det. (...) Og der har vi jo mye av den samme problemstillingen ikke sant, at det er jo alltid presserende oppgaver som man helst skulle ha gjort og dette med kompetanseutvikling og læring er jo kanskje sånn som da hvis man ikke har et bevisst forhold til det, ikke blir prioritert tilstrekkelig. Det kan man nok godt tenke seg. Det får vi ta når vi får tid, ikke sant, også får man aldri tid til det (Informant 1).

Informanten opplever at det er krevende å ta seg tid til å prioritere mer langsiktige oppgaver og prosesser fremfor de som i større grad haster. Samtidig kan informanten tolkes til å være klar over at ved å ha et bevisst forhold til kompetanseutvikling og læring vil dette i større grad prioriteres. Dersom de hadde vært mer oppmerksomme på læringsmulighetene i arbeidshverdagen ville det således også bli prioritert. Slik at dersom læring var en større prioritet ville det samtidig vært tid. Likevel kan informanten tolkes dit at det ikke er noe som nedprioriteres bevisst eller av ønske. Det handler om at arbeidsoppgavene og derav belastningen er for stor til at det oppleves mulig å ta seg tid til. En annen informant delte også et ønske om å ha mer tid til å bruke på å sette seg dypere inn i oppgavene:

(...) er det presset som mange av oss har og våre egne arbeidsoppgaver. Så det kan være vanskelig å ta seg tid til både å stoppe opp å reflektere, sjekke av med andre, søke ny kunnskap (...) Eller så tror jeg at selv om du gjør noe, så skulle du satt deg dypere inn i noe. Du har lyst til å snakke med flere mennesker. Hvorfor er det ikke flere som hospiterer, jo jeg vil tro det igjen handler om tid og tidsoppgaver. Og det er

så veldig mange av oss som er så dedikerte til sine egne oppgaver, og da er det vanskelig å prioritere andre ting, fordi det er så mye du skal levere på innenfor ditt litt mindre felt (Informant 5).

Informanten forteller at når oppgaver utføres så skulle de gjerne satt seg mer inn i oppgaven og drøftet saken mer med andre. I tillegg trekker informanten frem at det kan tenkes at tid også er hinderet for at ikke flere hospiterer til andre avdelinger. Sitatet kan også tolkes til at læring- og utviklingsoppgaver ikke er inkludert i arbeidsoppgavene til den enkelte. Altså slik at det ikke er en arbeidsoppgave å sette av tid til læring og utvikling og er opp til den enkelte å prioritere det selv mellom alle andre oppgaver. Informant 4 trekker også frem hvordan det er opp til den enkelte å prioritere kompetanseutvikling for seg selv:

Men det virker som om det er veldig høy terskel for den enkelte da, til å si at nå velger jeg å gå på kompetansekurs eller på et seminar eller på en konferanse, ved at man har mange andre oppgaver som kanskje brenner mer, som gjør at man da ikke vil prioritere det. Kanskje hver enkelt ser på det som litt luksus, jeg vet ikke (Informant 4).

Informanten opplever å ikke helt forstå hvorfor medarbeiderne ikke benytter seg av mulighetene for kompetanseutvikling, men pekte på mengde arbeid som skal gjøres som mulig årsak. En kontrasterende oppfatning hadde Informant 6. Hun opplevde å kunne bruke tid på å holde seg oppdatert: (...) *det er jo en kunnskapsbedrift som hele tiden skal holde seg oppdatert, så jeg opplever at det er veldig rom for å bruke tid til å oppdatere seg (Informant 6).* Informanten opplever altså ikke tid som en belastende faktor, ikke i den grad det virker som de andre informantene opplever det. Hun oppfatter at det er tid og rom til å utvikle seg. Informant 6 er relativt ny mellomleder i KS og leder en av de fagtunge avdelingene som sitter sentralt i Oslo.

Sitatene gir en indikasjon på at de fleste av informantene opplever mangel på tid som en belastende faktor. Høy belastning kan medføre at de langsiktige utviklingsoppgavene blir nedprioritert til fordel for driftsoppgaver som haster mer. Implikasjonene dette kan ha for utviklingen av kompetansen i KS vil være at utviklingsarbeidet går for tregt i forhold til markedsendringene, samt at potensielle muligheter og trusler ikke oppdages og identifiseres.

5 Funn – organisatoriske faktorer

I dette kapitlet presenteres delene av datamaterialet fra intervjuene som kan ses i relasjon til de organisatoriske faktorene i den organisatoriske læringsmodellen til Grønhaug og Nordhaug (2004). Datamaterialet er i likhet med kapittel 5 strukturert etter kategoriene som er beskrevet i teorikapitlet. Inndelingen ser slik ut:

- ◇ Prosedyrer
 - Prosedyrer for videreføring av kunnskap
 - Prosedyrer for kompetanseutvikling
- ◇ Struktur
 - Arbeidsformer
 - Medvirkning
- ◇ Organisasjonskultur
 - Historie og autonome medarbeidere
 - Holdninger og vektlegging av læring
 - Delekultur

5.1 Prosedyrer

5.1.1 Prosedyrer for videreføring av kunnskap

Regler og prosedyrer er til i organisasjoner for å koordinere aktiviteter og informasjonsflyt (Grønhaug & Nordhaug, 2004). Formålet med prosedyrene er at de skal bidra til rutinisering av oppgaver, og kan videre gjøre at utførelsen automatiseres. KS jobber som tidligere nevnt mye prosjektbasert, og et aspekt som ble tatt opp av Informant 1 handler om en uutnyttet mulighet til å hente ut kunnskap som skapes i arbeidet med FOU-prosjekter. Brandi et al. (2004) skriver at prosjekter har unike lærings- og utviklingsmiljø og at disse bør utnyttes systematisk for å gagne læringsmiljøet i hele organisasjonen.

(...) vi har en egen FOU-ordning hvor vi produserer mye ny kunnskap gjennom de FOU-rapportene som vi hele tiden er oppdragsgivere for. Vi bruker altså 30 millioner i året på det. Vi er lite systematiske i måten å ta ut den kunnskapen som vi får tilbake gjennom

disse rapportene. Vi gjør det i noen grad (...) Vi har jo fagansvarlige for de ulike FOU-rapportene, og så har vi definert hva det å være fagansvarlig innebærer. Og det innebærer egentlig bare å følge prosessen frem til rapporten foreligger, men det ligger ikke til den rollen å sørge for at den kunnskapen også rører tilbake og inn i organisasjonen (Informant 1)

Informanten forteller om Forskning- og utredningsprosjektene de gjennomfører, hvor KS ofte er oppdragsgivere. Prosjektene er ofte i samarbeid med kommuner, fylkeskommuner, deler av statsapparatet eller departementer. Gjennom prosjektene gjennomføres større og mindre oppdrag i samfunnet, hvor ulike problemstillinger skal utredes og besvares, og gjennom dette arbeidet utvikles mye ny kunnskap. Informanten påpeker at KS har et forbedringspotensiale til å tilbakeføre kunnskapen skapt gjennom FOU-prosjektene til organisasjonen; høste fruktene av arbeidet de selv har gjennomført. Informanten forteller videre:

Det er ikke sikkert at den skal ligge hos den fagansvarlige heller, men derfra så flyter det litt. Så det er i hvert fall et eksempel på at vi har tilgang egentlig på veldig mye kunnskap som vi nok ikke tenker nok systematisk rundt da. vi bruker jo veldig mye tid og ressurser på å forvalte den økonomiske kapitalen vår gjennom budsjetter og regnskaper og sånn, men vi er ikke like nøye med kunnskapene (Informant 1).

Informanten opplever at de arbeider for lite systematisk i overføringen av kunnskaper fra prosjektene og peker ut mulig forbedringspotensial for kunnskapsflyten innad i organisasjonen. Informanten beskrev også hvordan noen av nettverkene jobber og at tanken bak er å sikre koblinger på tvers i organisasjonen:

For eksempel arbeidsgivernettsverk og nettverk på helseområdet og personalområdet (...) men de skal jo sikre denne koblingen på tvers i organisasjonen og i de horisontale koblingene. Og der er det også læringstemaer aktuelle.. Men hvor bevisst man er på det der, det vet jeg ikke så mye om, men jeg liker å tenke at læring er en integrert del av det arbeidet (Informant 1).

En annen informant uttrykte undring knyttet til hvor kunnskapen som skapes i samarbeid i slike nettverk og faggrupper blir av: *Når nettverkene jobber; hvordan deles kompetansen som oppstår i nettverkene med resten av organisasjonen, eller blir den kompetansen igjen i dette*

nettverket, ikke sant (Informant 7). Informanten gir her uttrykk for at kunnskapen som skapes gjennom nettverkene ikke behøver å komme tilbake til organisasjonen, men at de blir værende i nettverket og i medarbeiderne som deltar i dem. Nordhaug (2004) mener at det ikke nødvendigvis er så enkelt å overføre kunnskapen til organisasjonen som helhet, men at ved å identifisere slike potensielle hindringer for kunnskapsutnyttelse og læring i prosedyrene de har, gjør at de har mulighet til å gjøre noe med dem. Det å observere og identifisere slike potensielle hindringer er utviklende arbeid og bidrar til bedre kompetanseutnyttelse i organisasjonen.

5.1.2 Prosedyrer for kompetanseutvikling

Koordinering av aktiviteter og informasjon skjer gjennom organisasjonens regler og prosedyrer. De har til hensikt å filtrere og fange opp observasjoner og informasjon for å kunne ta gode valg, basert på det som kommer inn. Dersom disse systemene ikke fungerer godt nok, kan relevant og nødvendig informasjon glippe. Det kan igjen føre til at det tas avgjørelser basert på feil eller skjev informasjon. KS har per dags dato ikke en kompetansestrategi, men er i gang med å utvikle en. Det var derfor interessant å se på hvordan prosedyrene for kompetanseutvikling er nå. Hver avdeling har rom for kompetanseutvikling innenfor eget budsjett, men dersom det er snakk om større utviklingstiltak kan de kontakte HR/ORG da de sitter med et større budsjett for kompetanseutvikling som kan benyttes av alle i KS. Slik det fremkom av informantene var det en noe ustrukturert og sporadisk prosedyre på det, hvor avdelingene gjør litt som de selv ønsker. Informant 2 beskrev hvordan prosessen begynner slik:

(...) gjennom de årlige medarbeiderundersøkelsene og gjennom de 10faktor (...) det er ikke arbeidsmiljø, men en produktivitetsundersøkelse som vi gjennomfører hvert andre år. Utvikling er et viktig tema. Det er jo to spørsmål der; det ene er "får du brukt kompetansen din på en god måte?" og det andre er "får du en god nok utvikling av kompetansen din?". Så både bruken av kompetanse og utviklingen av kompetanse er spørsmål som stilles. Så vi får en kartlegging på av det på avdelingsnivå hvert annet år. Også har vi samme spørsmål i medarbeidersamtalen hvert år, slik at vi får det individuelt da (Informant 2).

Det fremgår at gjennom medarbeidersamtalen identifiserer mellomlederne kompetansebehovene til medarbeiderne. Det første spørsmålet som stilles gir medarbeideren mulighet til å si noe om opplevd kompetansemobilisering (Lai, 2013). Det andre som stilles gir rom for å si noe om både ønsker og behov for kompetanseutvikling. Mellomlederen må basert på dette ta en avgjørelse for om behovene er relevante nok for å prioriteres: *Det viktigste er at det får jeg individuell tilbakemelding på i medarbeidersamtalen, og så må jeg da gjøre en vurdering av om det behovet de har for ny utvikling er relevant nok for organisasjonen og prioritere på det* (Informant 4). Mellomlederen forteller at etter medarbeidersamtalene må det gjøres en vurdering på hvorvidt behovet medarbeideren ønsker er i tråd med mål og strategier satt både for avdelingen og for organisasjonen. Dersom behovet samsvarer med mål og strategier meldes behovet videre til HR/ORG:

Og så melder vi det inn til HR eller ORG som da besitter kompetanseutviklingsmidlene og så er det de da igjen som vurderer på tvers av avdelingens ønsker. Akkurat det fungerer stort sett veldig bra, vi får rask og god tilbakemelding (Informant 4).

Informanten opplevde at prosedyren med innmelding av kompetansebehov stort sett går godt. HR/ORG har ansvaret for helhet og sentrale tiltak i organisasjonen. Imidlertid mente informanten at prosessen kunne systematiseres noe:

(...) men samtidig kan det være et poeng å kunne se det litt mer systematisert. For nå kan det være litt for individuelt. Og hvis jeg er raskt ute for min avdeling vinner jeg potten, hvis andre er før meg så kanskje de vinner potten (Informant 4).

Informanten kan tolkes til at det er litt tilfeldig hvem som får midlene, ut ifra hvor tidlig ut de meldes til HR/ORG. Denne observasjonen ble ikke nevnt av andre informanter. Derimot opplevde også en annen informant at prosedyren kunne være satt mer i system:

Men altså både i forhold til 10faktor medarbeiderundersøkelse og medarbeidersamtaler og arbeidet med avdelingsplanen som både sier hva vi skal gjøre neste år og hvordan vi ønsker å se ut fremover og hva trenger vi for å gjøre det. Så vi er jo inne på det, men det er ikke strømlinjeformet nok synes jeg enda. Og det kommer jeg til å gjøre uansett, men jeg synes jo at det er mye bedre at KS gjør det

helhetlig, enn at vi driver å tutler med det på avdelingen litt sånn for oss selv
(Informant 6).

Informanten forteller at det innhentes informasjon om medarbeideres ønske for kompetanseutvikling gjennom medarbeiderundersøkelsen og medarbeidersamtalene, som igjen ses opp mot strategiske planer. Hun opplever at de jo er «inne på det», noe som kan tolkes til at de gjør har en viss oversikt over ønsker og behov for kompetanseutviklingen. I tillegg sier informanten her at hun internt i sin avdeling vil være systematisk i arbeidet med kompetanseutviklingen, men at det også er et ønske at organisasjonen er mer strategiske i kompetanseutviklingen på en felles måte. De er ikke «strømlineformet nok».

Sitatene kan tolkes til at informantene stiller seg positive til å jobbe mer strategisk med kompetanseutvikling, ved siden av andre arbeidsoppgaver.

5.2 Struktur

Organisasjoner kan være mer eller mindre flate eller hierarkiske i hvordan de er strukturert. Antallet nivåer i organisasjonen, det vil si hvor mange ledernivåer de har i en organisasjon, sier noe om hvor mange instanser informasjonen må gjennom fra medarbeider-nivå og opp til administrerende direktør. Informant 1 forteller hvordan linjestrukturen er bygd opp i KS:

For å ta den administrative strukturen, så er det jo en administrerende direktør på toppen med sin ledergruppe. Og så er det de store områdene med ledere for hvert område, og de har sine egne prosesser og møter. Også er det avdelingene under der igjen, og det er jo på det nivået jeg er, ikke sant. Og så alt som skjer knyttet til både planlegging og utviklingsarbeid går jo i disse løpene ikke sant. (Informant 1).

5.2.1 Strukturell kunnskapsdeling

Linjestrukturen i KS er som nevnt inndelt etter større områder, slik som “Regioner” og “Forskning, innovasjon og digitalisering”. Regionenes arbeidsområder dekker også som tidligere nevnt det som skjer ute i regionene. Det innebærer et flertall områder knyttet til ulike fag. I tillegg bistår fagavdelingene flere, om ikke alle de andre avdelingene i oppgaver og

prosjekter som går på det gitte faget. Dette gjør at medarbeiderne jobber på tvers i organisasjonen, i samarbeid med andre ansatte i KS. Mellomlederne inngår også i ulike prosjektarbeid, samt i nettverk på tvers i organisasjonen. Mye av prosjektarbeidet som utføres gjøres i samarbeid med medlemmer eller andre samarbeidspartnere til KS, slik at det ofte er eksterne aktører deltakende i prosjektene. En informant trakk frem hvordan samarbeidsformene internt i organisasjonen opplevdes utviklende: *Jeg tenker også at det skjer mye kompetanseutvikling hver dag i det arbeidet vi gjør, fordi vi samhandler så mye på tvers. Det opplever jeg i hvert fall, at jeg lærer mye hver dag* (Informant 6). Sitatet indikerer samtidig at mellomlederen opplever organisasjonens struktur og muligheter for samarbeid på tvers av avdelinger og områder av betydning for hva som oppleves som positivt for kompetanseutviklingen. Denne oppfatningen ble ikke delt på samme måte av informant 1: *du vet man organiserer seg på et eller annet vis, og noen ganger kan organiseringen stå i veien for å jobbe på tvers. Fordi vi har en linjestyring, men er en del av et miljø, her sitter vi og sånn..* (Informant 1). Dette betyr ikke at informanten ikke mener at samarbeid på tvers ikke er viktig for kompetanseutviklingen, men han mener at linjestrukturen muligens gjør arbeidet med samarbeid noe mer utfordrende eller styrende. Kanskje kan det tenkes at det er enklere å samarbeide med de som jobber innenfor samme område, altså i samme linje.

De samarbeider innad i avdelingen og på tvers i området og på tvers i KS masse hele tiden. Også ser jo jeg som ny at kanskje det er noen faste stier folk går i alle retninger, som jeg får litt lyst at man prøver litt nye stier. Men samhandlingen på tvers er formidabel altså, så det er veldig bra (Informant 6).

Stiene informanten refererer til er de faste samarbeidspartnere som velges når medarbeiderne skal samhandle på tvers i organisasjonen. Hun opplever at medarbeiderne ofte velger de samme å samarbeide med, og ønsker at de skal prøve å velge noen nye eller andre enn de vante. En annen informant uttrykte bekymring til hvordan man i overgangen fra å sitte i landskap til å sitte mer på hjemmekontor skal kunne bevare kunnskapsdelingen som skjer når medarbeidere har hverandre i umiddelbar nærhet:

(...) utfordring med Covid-19 med økt hjemmekontor fordi den muligheten du har til å snappe det opp blant kolleger er mye mindre enn det den var. Så det, hva skal jeg si, hvis jeg skal være bekymret over noe, så er det kanskje akkurat det. For jeg tror etter

Covid-19 så vil vi også jobbe mer distribuert og at det kan være en ulempe i den konteksten (Informant 2).

Informanten trekker frem hvordan endringen fra å sitte sammen i landskap til å sitte på hjemmekontor har gjort delingen av kunnskap mer utfordrende.

5.2.2 Medvirkning

Under faktoren struktur inngår avstanden mellom medarbeiderne og toppledelsen, og hvordan denne avgjør hvordan beslutningsmyndigheten er fordelt i organisasjonen. Dersom det er stor avstand mellom de ulike nivåene kan det føre til at viktige observasjoner gjort på lavere nivå ikke «når opp» til toppledelsen. Hvordan mellomlederne opplever medvirkning i strategiutvikling vil kunne gi et bilde av sentraliseringen i organisasjonen.

Samtlige åtte informanter opplevde at de kunne medvirke i større prosesser i organisasjonen, og at det var godt lagt opp til medvirkende prosesser: (...) *og det er jo lagt mye opp til deltakende prosesser, hvor man skal få opp ønsker og behov fra ansatte (Informant 1).* Informanten opplever at formålet med deltakende prosesser er å få synspunkter og behov “opp” fra medarbeidere. Det kan indikere at selv om strukturen i organisasjonen er noe hierarkisk, ses det verdifullt for ledelsen å inkludere medarbeiderne i strategiutforming og prosesser i forkant av ulike beslutninger. Det virket som et trekk at mellomlederne opplever prosessene med åpne innganger, slik at den som ønsker kan delta i utformingen:

Ja, det blir man. Det er svaret, hehe. Ja alle er med og skriver på planer og mener og spiller inn og ja. Og det tas opp i allmøter fra man har tenkt tanken liksom og åpner for innspill, så jeg opplever at det er en veldig åpen.. Det er åpent i inngangen, også må man jo konkludere med noe etter hvert. Men i starten på prosesser så opplever jeg at alle er med da (Informant 6).

Ja, jeg synes det er en ganske inkluderende og bred prosess. Og man hadde også en diskusjon om hvor bred prosessen skulle være, da vi laget ny plan for politisk grunnlagsdokument. Det ble til at det ble en helt åpen og inkluderende prosess, hvor alle som ønsket å delta kunne melde seg på og være med i workshopene (Informant 2).

Derimot beskrev en informant som leder et regionskontor at det kunne være prosesser hvor de opplevde å ikke bli like involvert:

(...) altså da er det nok ofte sånn at de medarbeiderne og jeg som sitter ute i en region kanskje ikke opplever at en blir så lytta til, som en blir hvis man hadde vært på huset; hadde nærmere tilgang. (...) regjeringen vedtar en reform, og da må vi jo bare jobbe med det, ikke sant. Og da kan det jo være sånn at hvis en jobber veldig tett opp mot Stortinget og Regjeringen på Oslo-kontoret, så er det ikke sikkert at vi blir dratt med i alle prosessene der, vi som sitter ute. Og det er nok en opplevelse fra ansatte ute, at en kunne vært tettere på, i forberedelsene til hva er vår oppgave her og hvordan skal vi løse den (Informant 3).

Medvirkning i prosesser er sentralt for flere viktige aspekter, både knyttet til medarbeideres motivasjon i arbeidet, men også for å hindre potensielle læringsbarrierer i organisasjonen som helhet. Derimot belyser dette sitatet at det også kan diskuteres hvorvidt det rett og slett kan være for mye medvirkning, i form av for mange saker og prosesser hver enkelt medarbeider skal bistå med innspill og meninger inn i:

Jeg tror at det å bli involvert er i og for seg ikke den store utfordringen her, men utfordringen er at det skjer på så mange områder hele tiden, at jeg tror at folk ikke klarer å følge med. Altså det er.. Vi har ikke fått planen for 21 i hendene så skal det lages gruppe som skal lage den neste også skal det lages en gruppe som skal jobbe med, altså.. Jeg tror rett og slett folk ikke klarer å følge med, at det blir for mye. Og det kan jo bety at man ikke er flink nok til å variere da, men jeg tror at det vi jobber med er så komplekst og så massivt at det ikke er realistisk at alle skal ha et nært forhold til alt (Informant 8).

Dette knytter seg igjen til hvilken belastning hver enkelt medarbeider kan tåle av arbeidsmengde og kapasitet i sin arbeidsdag. De åpne prosessene vil medføre muligheter for medarbeiderne å si sin mening knyttet til noe, og dersom denne muligheten tas vil det igjen gå på bekostning av noe annet. Informant 8 trakk samtidig frem at det ikke er realistisk at alle skal kjenne til all informasjonen, men at de skal vite hvor de kan finne det:

Og jeg tror det er viktig at.. Hvis man som leder eller toppleder tenker at dette skal alle kjenne til og alle skal ha plan og budsjett under hodeputen liksom, nei det er ikke sånn. Men de skal vite hvor de finner det hvis de trenger det (Informant 8).

Informanten kan tolkes til at informasjonen en organisasjon besitter er omfattende og alt for mye for en enkelt medarbeider å ha kjennskap til. Derimot skal de vite hvor de kan finne det dersom de har behov for informasjonen.

Informantene gir samlet et inntrykk av at de i utstrakt grad opplever medvirkning i strategiprosesser, samt at det er åpne og inkluderende prosesser hvor de kan bidra ved å si sin mening. Det er samtidig et viktig poeng som Informant 8 trekker frem, hvor hun påpeker at desto flere prosesser hver medarbeider skal involveres i - jo større blir også belastningen.

5.3 Organisasjonskultur

5.3.1 Historie og autonome medarbeidere

Nordhaug (2004) skriver at oppfatninger og verdier som er fremherskende i organisasjonen, vil ha stor innvirkning på den læring som finner sted. Organisasjonskulturen som eksisterer i dag, er et resultat av organisasjonens historie og hvordan denne har utviklet seg over tid.

Flere av informantene trakk frem hvordan kulturen var tidligere og hvordan den har forandret seg. Dette knyttet de både til hva som kunne være en potensiell barriere for læring og samhandling i KS, men også for å gi en forståelse for hva utgangspunktet var og hvor langt de hadde kommet basert på det.

Hvis vi ser KS litt sånn kulturelt, så er jo KS en organisasjon som, fra gammelt av i hvert fall, ikke har sterke akademiske tradisjoner. Karriereveien og kompetanseveien inn i KS gikk jo via kommunene og fra gammelt av var det mye etatsopplæring og. Akademikere kom jo inn først.. Da jeg begynte, var jeg en av de første i KS. Det var jo ikke så mange som hadde hovedfag, men nå har alle det ikke sant. Men jeg tror nok kanskje det henger litt igjen, på et vis da. Det at det blir sett på som.. Jeg tror ikke noen tenker det er verken snobbete eller unødvendig, men det har litt med den kulturen som på en måte sitter i veggene (Informant 1).

Informanten trekker frem hvordan de som ble ansatt i KS gjerne kom fra kommunene; hvor de hadde jobbet seg opp nivåene, og med mindre formell kompetanse enn de som ansettes i dag. Han opplever at noe av holdningene til akademisk tenkning og det å holde seg oppdatert faglig ikke ligger helt til kulturen. Han utdypet dette:

(...) kanskje noe av det jeg kunne ha tenkt at vi, og da tenker jeg vi stort, vi i KS, kunne vært litt flinkere til å holde seg faglig oppdatert på sine ulike områder. Jeg har litt inntrykk av at folk slutter å lese faglitteratur når de er ferdig med studiet, og det er litt synd (Informant 1).

Informanten kan tolkes til at han opplever at medarbeidere i KS mangler en tyngre teoretisk eller forskningsmessig forankring i arbeidet som utføres. Han forklarer videre at de skal jo heller ikke ha en rolle som et universitet eller en forskningsinstitusjon, men «*det kan være at vi kunne vært noe flinkere til å dyrke det akademiske*» (Informant 1). En annen informant opplevde det motsatte når det kom til å holde seg faglig oppdatert:

(...) en del av mine ansatte leser utrolig mye hele tiden; alle NOUer og mye forskning, og vi driver jo med FOU selv. Så det er et veldig fokus på å være oppdatert i forhold til forskning og det siste som er på områdene (...) så det har jeg aldri opplevd før; at medarbeiderne har en så forankring i strategier og vedtak. Jeg tror det ligger litt i den faglige måten å jobbe på (Informant 6).

Informanten forteller at hun opplever svært oppdaterte medarbeidere. «Den faglige måten å jobbe på», kan tolkes til at hun opplever at det er en kultur for å jobbe faglig og akademisk. Informant 6 leder en av de mer fagtunge avdelingene, som kan være noe av forklaringen på hennes syn, men det er likevel store forskjeller i opplevelser hos informant 1 og 6. En annen informant opplevde at organisasjonen var på vei bort fra den kulturbeskrivelsen Informant 1 beskrev:

Det er mange som har snakket om å knuse siloer. Jeg vet ikke om andre har tatt det opp med deg i andre intervjuer, men det er på en måte noe som blir sagt. Og det er en sannhet jeg tenker at den er vi jo virkelig på vei vekk fra. Hvor ingen visste noen ting om hva de ulike avdelingene jobbet med og holdt på med. Og det var en del tilfeller

der KS sentralt og region kunne tilby nesten samme tilbud på de samme datoer ut til medlemmene. Altså det var mye mindre koordinering og informasjonsflyt om hva som var i gang, enn det som er på plass nå (Informant 5).

Kulturen som de er på vei bort fra beskrives som lite koordinert, og mindre samarbeidspregede enn hva informantene sier om hvordan arbeidsformene er i dag. Siloene informanten forteller om tolkes til avdelinger som jobber tett innad med seg selv, men som ikke enten evner eller ønsker å samarbeide med andre avdelinger. En kan også tenke at dersom belastningen er høy, vil man kanskje droppe og søke innspill fra andre avdelinger eller områder i saker hvor de burde. Slik som informanten beskriver hvor både et regionkontor og en avdeling som sitter sentralt tilbudte omtrent samme tilbud til medlemmene på de samme datoene. Dette kunne vært unngått dersom avdelingene hadde sjekket med hverandre. Hva som var årsaken til silo-jobbingen tidligere kommer ikke frem i intervjuene, og spekulasjonene for årsaken kunne utmunnet i en egen masteroppgave, slik at jeg lar den videre diskusjonen ligge. Derimot kan det virke som at silo-jobbingen har utviklet seg til enkeltindivider som jobber svært selvstendig, i form av autonome medarbeidere. Autonom betyr selvstyrende.

Det er ganske interessant, den autonomien. For når vi snakker så mye om at vi er så autonome, og samtidig så har vi et ganske hierarkisk oppsett. Jeg ser ikke helt for meg, hvordan det passer sammen, men det gjør det tilsynelatende. Men alle jobber litt sånn for seg selv, og det er ikke så mye åpenhet og transparens i KS. Det tror jeg kan være en hemmende faktor for god kompetanseutvikling og utvikling generelt i organisasjonen (Informant 7).

Det snakkes endel i KS om å ha veldig autonome medarbeidere, og det er noe man vinner veldig, veldig mye på, fordi de er selvgående og har høy kunnskap og ofte vet best, selvfølgelig. Men det er nok også sånn at det er en viss sånn bekymring da, hvis du får for stor grad av, kall det selvstendighet, som gjør at du jobber litt utenfor det som kanskje egentlig er målsettingene til virksomheten og medlemmene da. Så hvis man ikke evner å lede virksomheten sin på de rette oppgavene, så kan det hende at vi ikke gjør de rette tingene, og da, ja. Gjør vi ikke det så kan vi jo fort oppfattes for å ikke være relevante heller, og sitte med feil kunnskap rett og slett. (Informant 8).

Informant 7 kan tolkes til at hun opplever at enkelte medarbeidere i KS jobber litt «lukket». At miljøet ikke oppleves transparent, kan også stille spørsmålstegn til informasjonsflyten og medarbeidernes ønske om å samarbeide. Det er også interessant hvordan informant 8 setter autonomien i relasjon til strukturen i KS. Informant 8 opplever at det er positivt for organisasjonen med autonome medarbeidere, da de er selvgående og har høy kompetanse på sitt felt. Samtidig opplever informant 8 at autonomien bringer utfordringer. Dette kan ses i relasjon til rollen mellomlederne har, hvor de har et ansvar om å levere på strategimål for sin avdeling. Mellomlederne er da avhengige av at medarbeiderne jobber i tråd med målene og strategien satt. Dersom medarbeiderne blir for selvgående, for autonome, kan det å lede medarbeiderne til å handle på en måte som gjør at de sitter med relevant kunnskap bli utfordrende for mellomlederne. De kan på denne måten risikere å utvikle kompetanse som ikke oppleves relevante for medlemmene, altså markedet til KS. I modellen for organisatorisk læring peker de på at også manglende kompetanse kan være et hinder for organisasjonslæring (Grønhaug og Nordhaug, 2004). Informanten gir videre et forslag til hvordan de kan jobbe for å holde seg på rett kurs: *Tiltaket må da være å hele tiden avstemme det arbeidet vi gjør med medlemmene, og sørge for at vi er relevante da* (Informant 8). Hun opplever at ved å sjekke inn med medlemmene, og la de komme med innspill på det arbeidet de gjør vil sørge for at de jobber målrettet med å være relevante for kommunene. Informant 3 supplerer Informant 8 med å trekke inn at hun opplever at måten medarbeiderne er vant til å jobbe på kan være utfordrende i arbeidet med å nå mål:

Hvis en har jobbet i et spor i 15 år, da har en gjerne ikke lyst til å endre den adferden, selv om det er egentlig ikke den veien vi ønsker å gå. Så det å akseptere endring kan jo være en utfordring, og det kan jo hemme den kompetanseutviklingen vi ønsker (Informant 3).

Informanten påpeker at det kan være utfordrende å gjøre de endringene samfunnet krever av dagens arbeidstakere. Kanskje kan det særlig ses i sammenheng med den digitale omstillingen vi er inne i – og kanskje kan det tenkes at denne opplevelsen ble noe forsterket under Covid-19.

Informantene har noe ulike synspunkter på hvordan organisasjonskulturen er – særlig med tanke på hvor akademisk fokuserte de opplever at medarbeidere i KS er. To av informantene peker på en endring i organisasjonskulturen over de siste årene, med et økende fokus på

koordinering og samhandling på tvers av organisasjonens avdelinger. Samtlige informanter tar opp autonomi som et tveegget gode. På den ene siden nevnes det at medarbeiderne er selvgående og er kunnskapsrike innenfor sitt felt – på den andre siden nevnes lite gjennomsliktighet i arbeidet og at det kan være utfordrende å lede svært autonome medarbeidere til å jobbe mot fastsatte mål og strategier.

5.3.2 Holdning til læring

Grønhaug og Nordhaug (2004) forklarer under faktoren organisasjonskultur hvordan verdier på individ- og gruppenivå i organisasjonen er en sentral del av dens kultur, samt at innovative og endringsdyktige organisasjoner vil i større grad vektlegge læring enn byråkratisk styrte organisasjoner. Holdning til læring kan også ses i relasjon til kompetansekompenten holdninger. Informant 5 hadde disse takene om læring:

Men jeg tror at hvert møte på tvers, hver dag på jobb, håper og tror jeg jo fremmer en type ny kunnskap, nye erfaringer som du tar med deg. Det er jo lite sånn rent rutineoppgaver hos oss, det er få som gjør det samme i dag som de gjorde i går og skal gjøre i morgen. Og da skjer det jo noe (Informant 5).

Informanten opplever læring kan skje i hver samhandlingssituasjon. Informanten tolkes til å ha en åpen holdning til læring, og vektlegger læring i det daglige arbeidet. Han forklarer også at de jobber lite rutinepreget i KS, slik at mulighetene for læring i grunn er mange. Brandi et al. (2004) poengterer at det likevel er et spørsmål hvordan man konkretiserer læringsaspektet i det daglige arbeidet. Informant 8 og 1 trekker frem hvordan det å jobbe systematisk med læring i en hektisk arbeidsdag kan være utfordrende:

Så jeg tror kompetanseutvikling for meg i min avdeling er det vi gjør hele tiden egentlig. Også handler det om å være bevisst på det, og kanskje av og til også se over og snakke om det, altså hva har vi lært. I og med at vi jobber med det vi gjør i denne avdelingen her, så er det sånn kontinuerlig område som vi ikke er gode nok på. Dette med å se over det vi har gjort, hva har vi lært, hva har vi gjort nå, før vi går videre på neste oppgave. Så det er veldig komplekst, det er jo det (Informant 8).

Også har jeg tenkt på at læring er jo nært beslektet med evaluering, ikke sant. Man bruker kunnskapen og ser over og reflekterer og deler og prøver å hente ut hva som vi kan ta med videre, hva kan vi bruke til endringsarbeid og så videre. Og hvis man ikke tar seg tid til den runden, den refleksjonen, den evalueringen, den gjennomgangen, så taper man jo den muligheten da til kunnskapsutvikling (Informant 1).

Informant 8 påpeker her at kompetanseutvikling er noe som alltid foregår. Samtidig foreslår hun at det i avdelingen finnes et forbedringspotensial hva angår å «se over og snakke om det». Dette kan tyde på at det er en høyere grad av enkeltkretslæring enn dobbelkretslæring (Argyris & Schön, 1996). Informant 1 trekker frem evaluering som en viktig del av læringen, og peker samtidig på tid som belastende for læringen i arbeidshverdagen. De to informantene bruker to litt ulike metoder for å fremme læringen i avdelingene:

Men vi forsøker i hvert fall å ha en bevisst holdning til at når vi har løst en oppgave eller når vi holder på med noe; at vi setter av noe tid til å gå gjennom erfaringene og prøver å hente opp læring fra det da. Og gjerne også tar opp igjen evaluering fra tidligere, slik at vi ikke glemmer hva vi lærte (Informant 1).

I tillegg så har vi et prinsipp om at når vi går inn i nye oppgaver eller nye oppdrag så skal man være to, at man jobber sammen. Og da enten med en i avdelingen, men det kan også være sammen med en annen partner, fra et annet område – enten fra region eller fra en fagavdeling eller.. Men man skal så langt det er mulig ikke stå alene i de prosessene man jobber med. Og det er det jo mange grunner til. Det ene er jo der rent sånn menneskelige; jeg har veldig tro på at man har litt sånn, man er aldri alene når man jobber med noe. Også er det dette med at det er et læringspotensiale i å diskutere og finne løsninger sammen med kolleger da (Informant 8).

Informant 1 trekker frem hvordan de forsøker å bruke evalueringsrunder på tidligere læring i arbeidet de er inne i nå. Hvor mye tid som settes av til evalueringene kommer ikke frem i intervjuet, men det foregående sitatet kan tyde på at informanten selv opplever at de bruker for lite tid til dette. Utsagnet «forsøker å ha en bevisst holdning» kan også tolkes til at evalueringsrundene ikke er noe de har systematisk innarbeidet – og de har ikke «rutine» på dette. Informant 8 legger vekt på at de i de fleste tilfeller skal jobbe to og to i samarbeid med nye oppgaver. Samarbeid kan både være en støttende funksjon i arbeidet, og en måte å lære

på gjennom å trekke på hverandres ulike kompetanser. Informant 8 mener det er viktig å vektlegge det «menneskelige».

5.3.3 Delekultur

Brandi et al. (2004, s. 199) skriver «det vil hele tiden være behov for å kombinere kunnskap fra flere ulike avdelinger i en organisasjon». Informantene trakk ofte frem hvordan de opplevde kulturen i KS som kunnskapsdelende, for eksempel mente en informant: *folk er veldig villig til å dele kompetanse, er min påstand. At en deler de erfaringene en har i møtene en har* (Informant 3). Informanten opplever at medarbeidere deler av kompetansen sin, og er «veldig villig» til å dele. Hun opplever at delingen skjer uformelt i møter. Informant 2 opplevde også en kultur for delingsvilje, men tok samtidig opp et annet viktig aspekt:

Det jeg opplever når man henvender seg til noen, eller om noe til noen, så er jo viljen til å dele stor. (...) Både sånn ad hoc i min avdeling når det dukker opp en problemstilling som, «ja denne hadde vært interessant å vite mer om, kan du fortelle mer om det enten i neste avdelingsmøte eller kan vi sette opp et eget møte?» Det har skjedd fra tid til annen (...) så det er ingen problem å få kunnskap når du først vet at den finnes og ber om å få den (Informant 2).

Informanten forteller om at når man først henvender seg til noen og ber om kunnskapen de sitter med, så deler de gjerne den kunnskapen de har. Sitatet kan samtidig gi en indikasjon på at kunnskapsdelingen ikke er helt systematisert og at den først kan deles når «du først vet at den finnes og ber om å få den».

6 Diskusjon og konklusjon

I dette kapitlet diskuteres teori og funn fra undersøkelsen i lys av problemstillingen og de to forskningsspørsmålene. Hensikten med studien har vært å undersøke hvordan et utvalg mellomledere opplever sin egen og organisasjonens situasjon knyttet til kompetanseutvikling. Med forskningsspørsmålene har jeg ønsket å undersøke hvordan mellomlederne oppfatter intern kompetanseutvikling sett i lys av individuelle og organisatoriske faktorer i Grønhaug og Nordhaug (2004) sin organisatoriske læringsmodell. Jeg vil løfte frem hovedfunnene fra de ulike funn-kapitlene og diskutere mulige årsaker til at mellomlederne har de oppfatningene de har, samt å se på hva disse kan bety. Først vil jeg altså diskutere forskningsspørsmålene, for deretter å drøfte problemstillingen. Avslutningsvis vil jeg diskutere undersøkelsens bidrag til teoriutvikling, til metodologisk utvikling og til praksisfeltet.

6.1 Hovedfunn

6.1.1 Mellomledernes oppfatninger sett i lys av individuelle faktorer

Mellomlederne gir uttrykk for at de oppfatter hverdagslæring som viktig for kompetanseutviklingen. Utvikling av medarbeidere virker å skje i særlig grad som uformell læring, gjennom utføring av oppgaver gjennom arbeidsdagen. Gjennom å teste ut evnene sine på nye oppgaver kan medarbeidere få brukt kompetanser de enten ikke visste de hadde, eller kompetanser de opprinnelig ikke benytter seg av i rollen til vanlig (Nordhaug, 2004). Mellomlederne beskriver flere arbeidsformer og prosesser som arenaer for læring, blant annet fagnettverk, samhandling på tvers, prosjektarbeid, individuelle utviklingssamtaler og FOU-utredninger. Definisjonen oppgaven legger til grunn for læring er prosesser som forårsaker at erfaringer fører til endringer i kunnskaper, ferdigheter, holdninger og/eller adferd. Innunder definisjonen kan de nevnte arbeidsformene ses som prosesser som har mulighet til å forårsake læring.

Mellomlederne knytter i betydelig grad kompetansebegrepet til bruksverdien av de kunnskapene, erfaringene og evnene en person besitter, men uttrykker at de også legger en noe vid oppfatning av begrepet til grunn i sin forståelse. Definisjonene på kompetanse presentert i denne undersøkelsen, er som tidligere nevnt fra Nordhaug (2004), som fremholder at kunnskaper, ferdigheter og evner kan anvendes til å utføre arbeid, og fra Lai (2004), hvor det er de samlede kunnskaper, ferdigheter, evner

og holdninger som gjør det mulig å utføre aktuelle funksjoner og oppgaver. I relasjon til disse definisjonene kan mellomledernes oppfatning kanskje ligne mest på Nordhaugs oppfatning.

En forventning til undersøkelsen var at mellomledernes rolle i kompetanseutviklingen ville være en fasiliteringsrolle. Mellomlederne omtaler rollen sin med ord som brobygger og bindeledd. De beskriver arbeidsoppgaver hvor de stimulerer til og støtter oppunder arbeidet medarbeiderne gjør. De skal ha oversikt og skal en kobling mellom medarbeiderne. Med Jasers (2021) begrepsapparat kan rollen de beskriver ses særlig opp imot rollebeskrivelsen «broker». Brokerens rolle er å skape dialog mellom parter med ulike oppfatninger. Jaser (2021) skriver at siden hierarkiske nivåer ofte har ulike mål og behov, fungerer mellomlederen som en fortolker eller oversetter mellom disse behovene.

Noen av mine informanter uttrykte at de opplevde til dels å ikke ha et helhetlig bilde av organisasjonen, men anerkjente også hvordan man ikke kan kjenne til alle detaljene i en kompleks organisasjon. Likevel var det tydelig at det var et ønske fra enkelte av mellomlederne å oppnå bedre oversikt. I virksomheter er behovet for å «se og forstå sammenhenger og reagere hensiktsmessig ut fra denne helhetsinnsikten, meget stort» (Brandt et al, 2004, s. 232). I Grønhaug og Nordhaug (2004) sin modell nevnes evne og ferdigheter til å observere, analysere og fortolke som viktige kompetanser. Basert på dette kan det antas at mellomlederne har behov for god oversikt for å kunne benytte disse ferdighetene. I denne sammenheng kan det tenkes at dersom mellomlederne opplever å ikke forstå eller har utfordringer med å se organisasjonen og omgivelsene i et helhetlig bilde, vil dette kunne gi et skjevt inntrykk av hva som foregår. Dersom dette gjelder flere medarbeidere i organisasjonen, eller grupper, vil dette ha konsekvenser for organisasjonens evne til læring (Grønhaug & Nordhaug, 2004). Dataene gir ikke mulighet til å konkludere med denne oppfatningen, men at det nevnes av flere mellomledere kan gi en indikasjon på at i hvert fall noen i KS opplever en begrenset oversikt. Grønhaug og Nordhaug (2004) foreslår jobbrotasjon for å få en bedre forståelse og helhetsinntrykk av organisasjonen. Derimot kan medarbeidere i KS allerede hospitere til andre avdelinger, men dette ble ikke benyttet i så stor grad som ønsket. En informant mente at årsaken til dette kunne være tidspresset medarbeiderne har knyttet til egne oppgaver. I så måte kan tid virke som en viktig ressurs.

Grønhaug og Nordhaugs (2004) organisatoriske læringsmodell nevner det ikke eksplisitt, men det kan tenkes at nødvendigheten av å forstå og se organisasjonen og dens omgivelser helhetlig er viktigere hos ansatte som besitter lederroller. Mellomlederne har selv mye av ansvaret for kompetanseutviklingen av sine medarbeidere, slik at å vite hvilken retning og hvordan organisasjonen vil utvikle seg er avgjørende for å ta valg knyttet til kompetanseutvikling. På så måte kan det å ha oversikt sees avgjørende for å utføre arbeidsoppgavene sine tilstrekkelig. Kompetanseutvikling behøver ikke nødvendigvis bety *ny* kompetanse, det kan også bety endret kompetanse (Lai, 2013). Altså kan kompetanseutviklingen skje ved å bruke andre kompetanser som medarbeiderne også

besitter. Med en bedre og større oversikt over organisasjonen stiller mellomlederen sterkere i å identifisere avdelinger eller prosjekter som sine medarbeidere kan inngå i - som ikke nødvendigvis ligger innenfor det fagområdet medarbeideren er satt til å jobbe med fra før.

Seks av åtte informanter pekte på hvordan de ønsker å ha mer tid til å lære og søke ny kunnskap. De opplever derimot et tidspress som gjør at enkelte utviklingsoppgaver ikke blir prioritert i så stor grad som de skulle ønske. Belastningen av andre arbeidsoppgaver virker derfor å forårsake utsettelse av potensiell læring. Det kan virke som organisasjonens driftsoppgaver tidvis kan komme i veien for mulig læring og kompetanseutvikling. Det å kunne utnytte KS sin hospiteringsordning forhindres også noe av mangel på tid og for stor mengde arbeidsoppgaver.

6.1.2 Mellomledernes oppfatninger sett i lys av organisatoriske faktorer

Det er en rekke forhold som kan innvirke på utnyttelsen av kompetanse og kunnskap ervervet gjennom utvikling (Nordhaug, 2004). Enkelte av informantene pekte på hvordan utnyttelsen av kunnskap noen ganger opplevdes mindre systematisk enn ønskelig. En informant trakk frem at i arbeid med FOU-prosjekter virket det som at noe av kunnskapen som skaptes ble gjenværende i prosjektet, og ikke utnyttet i stor nok grad. En annen informant nevnte også at det opplevdes som en utfordring å vite om og hvor relevant kompetanse kunne finnes – for å knytte opp mot kompetansen i sin egen avdeling. Kunnskapsutbredelse vil i teorien føre til bedre forankret organisasjonslæring (Brandt et al., 2004). Læring handler om hvordan vi endrer kunnskaper, ferdigheter, holdninger og/eller adferd, som i organisasjonssammenheng må settes i system slik at erfaringene, altså den nye ervervede informasjonen, kommer resten av organisasjonen til nytte. Gjennom å ha gode prosedyrer for å identifisere hindringer for utnyttelse og spredning av kunnskap i organisasjonen vil kunnskapen kunne anvendes mer effektivt i organisasjonen (Nordhaug, 2004). Kunnskapen som skapes i KS oppleves av noen mellomledere til en viss grad å ha god nok struktur til å bli anvendt innenfor.

Funnene tyder på at informantene opplever at organisasjonskulturen er i endring. Noen av informantene (som Informant 1) som har jobbet i KS over lang tid opplever at det er manglende interesse og nysgjerrighet forskning og ny kunnskap, og uttrykker et savn etter større fokus på dette. En av de nyere ansatte mellomlederne (Informant 6) beskriver imidlertid svært oppdaterte medarbeidere som er dyktige på å innarbeide nye vedtak og planer, og som leser mye faglitteratur. Forskjellen kan ha flere årsaker. Informant 6 har ikke jobbet i organisasjonen særlig lenge og kan derfor antas å ikke være like «preget» at kulturen som Informant 1. I tillegg leder hun en av de fagtunge avdelingene som sitter sentralt i Oslo, slik at det kan tenkes at medarbeiderne i den avdelingen har arbeidsoppgaver og utfordringer som må løses gjennom å lese oppdatert forskning.

Informant 1 leder en regionavdeling. I regionene har de et bredere spekter av oppgaver og ansvarsområder, slik at de må kunne litt om mange forskjellige ting, og det kan derfor tenkes at de ikke må holde seg like oppdaterte på ny forskning som fagavdelingene.

Verdiene som er knyttet til læring på individ- og gruppenivå er ifølge Grønhaug og Nordhaug (2004) en sentral del av organisasjonskulturen. Grønhaug og Nordhaug (2004) mener byråkratisk styrte og mindre innovative organisasjoner gjerne vektlegger læring i mindre grad enn innovative organisasjoner. Det er interessant at KS både er byråkratisk i sin funksjon, men også inneholder flere avdelinger som jobber med innovasjon og innovative løsninger. Rollen KS har som utviklingspartner for kommunene har for eksempel et tydelig et innovativt aspekt ved seg. Likevel skal KS operere og utvikle på en måte som passer alle kommuner, og de ulike innovative «nivåene» de måtte befinne seg på. Enkelte kommuner kan være i front på et område, og lengre bak på noe annet. Kommunene har således ulike behov og KS jobber for å imøtekomme alle. Grønhaug og Nordhaug (2004) mener at innovative virksomheter vektlegger læring i større grad enn byråkratiske og endringstreige virksomheter. KS kan ses å være en hybrid av disse to ytterkantene av organisasjonsbeskrivelsene. At KS er en slik hybrid kommer også til uttrykk gjennom sammenligningen mellom informant 1 og 6 ovenfor, noe som kan være en konsekvens av KS sitt brede spekter.

6.1.3 Hvordan forholder mellomledere seg til kompetanseutvikling i en kunnskapsintensiv organisasjon, og hvordan ser de på det å jobbe mer strategisk med kompetanseutvikling?

I denne undersøkelsen har formålet vært å få en forståelse av hvordan mellomledere forholder seg til og opplever kompetanseutviklingen i organisasjonen KS. Ved bruk av Grønhaug og Nordhaug (2004) sin organisatoriske læringsmodell har meningene og erfaringene til mellomlederne blitt belyst gjennom ulike identifiserte faktorer knyttet til organisasjonslæring. Kompetanseutviklingen i KS er preget av uformell læring gjennom ulike arbeidsprosesser, og mellomlederne mener at det er gjennom oppgaveløsning at kompetansen bygges.

Mellomlederne har en aktiv rolle i kompetanseutviklingen i KS. Gjennom rollen sin som fasilitator forsøker de å legge til rette for kunnskapsdeling og læring både internt i egen avdeling og på tvers av områder og avdelinger i KS for øvrig. Informantene opplever i varierende grad hvor sultne medarbeiderne i KS er på ny kunnskap – noen opplever en kultur med lite fokus på å oppdatere seg med ny forskning, mens andre opplever en sterk kultur for ny forskning. De vektlegger særlig uformell læring som en god måte å tilegne seg kunnskap på, samt utvikle kompetansen basert på. De

opplever at medarbeidere gjerne deler kunnskapen de besitter, men at det kan være utfordrende å vite hvem som har relevant kompetanse.

Mellomlederne opplever at KS kan bli bedre og mer strategisk i arbeidet med å hente ut kunnskap fra prosjekter og nettverksarbeid. Kompetansen som dannes i disse arbeidsprosessene oppleves å ikke bli utnyttet i stor nok grad. Tidspresset flere av informantene opplever virker som en hindring for læringen i organisasjoner. Enkelte opplever at de har et forbedringspotensiale i evaluering av erfaringer og læringsprosesser sammen med sin avdeling – og at arbeidsbelastningen demper muligheten for å søke ny kunnskap og forståelse.

Mellomlederne opplever å ha god mulighet til medvirkning i strategiprosesser, men at ved å være involvert i en rekke ulike prosesser medføres samtidig større belastning. Gjennom hvordan de beskriver arbeidet i organisasjonen med prosedyrene for kompetanseutvikling, virker mellomlederne å stille seg positive til å jobbe mer strategisk med kompetanseutviklingen ved siden av andre arbeidsoppgaver. Likevel er mangel på tid allerede en belastende faktor, slik at ved å skulle jobbe mer strategisk må enten andre driftsoppgaver utgå, eller oppgavene endres til å være mer strategiske.

I undersøkelsen har jeg ikke fått inngående kjennskap eller innblikk i hvordan mellomlederne samarbeider med andre mellomledere. Dataene har heller ikke vist mye om hvordan de samarbeider og forholder seg til egen leder. De delte oppfatningene har i særlig grad omhandlet eget arbeid og egne opplevelser knyttet til arbeidet internt i avdelingen eller KS som helhet, men mer generelt.

6.2 Studiens styrker og svakheter

6.2.1 Metodologiske, teoretiske og praktiske implikasjoner av studien

Mellomlederne forholder seg til kompetanseutvikling på flere måter. Gjennom å være bevisst sin rolle som fasilitator av kunnskap og kompetanse, bestreber de seg med å legge bedre til rette for utviklingen i egen avdeling og i KS for øvrig. Deres uttalte holdning til læring gir inntrykk av at de ser et læringspotensial i den hverdagslige utførelsen av arbeidet og i samhandling med medarbeidere og andre. Det oppfattes at de i særlig grad vektlegger uformell læring gjennom daglig arbeidsutførelse og problemløsning – noe de også er bevisst. Det kan i KS også tyde på at selvutvikling og deltakelse i tilegning av kunnskap og dermed kompetanseutvikling er noe mellomlederne verdsetter og ønsker mer av.

Et viktig aspekt ved bruk av den analytiske modellen er at faktorene som kompetanseutviklingen beskrives gjennom må ses i relasjon til hverandre. Faktorene har ikke noen direkte innvirkning på kompetanseutviklingen, men oppfatningene mellomlederne har knyttet til kompetanseutvikling kan ses i lys av modellens ulike faktorer. Modellen er utarbeidet for å forklare sentrale sammenhenger og mekanismer i organisasjoner som spiller en rolle for organisasjonslæring. I og med at kompetanseutvikling i denne undersøkelsen defineres som «alle de programmer og tiltak organisasjoner gjennomfører med sikte på å utvikle de ansattes kunnskaper, ferdigheter og evner, samt all den uformelle læringen som finner sted gjennom selve arbeidet» vil organisasjonslæringens plass være innunder «all den uformelle læringen som finner sted gjennom arbeidet» (Nordhaug, 2002, s. 160).

Intervjuguiden var svært åpen i tilnærmingen til tema, noe som ga et bredt og omfattende datamateriale. Ved bruk av modellen som sorteringsverktøy var det mulig å strukturere mellomledernes meninger og erfaringer innenfor et rammeverk som kunne ses i sammenheng med kompetanseutvikling både på et individuelt og organisatorisk nivå. Styrken ved det er at kompleksiteten som viste seg i arbeidet med å utvikle kompetanse kunne sorteres innenfor faktorer som var mer håndgripelige.

Grønhaug og Nordhaug (2004) har i modellen utelatt forhold knyttet til lederes tankemønstre, noe som kunne vært et ekstra relevant aspekt i denne undersøkelsen om mellomledernes oppfatninger og erfaringer. Deres tankemønstre er likevel noe belyst gjennom deres uttalte holdninger til læring og refleksjoner knyttet til kompetanseutvikling generelt.

Gjennom prosessen har jeg kjent på begrensningene ved å benytte en analytisk modell. En organisasjon er dynamisk, og det vil aldri helt samsvare med et analytisk rammeverk. Jeg opplevde det utfordrende å ikke bli «fanget» av modellens rammeverk, noe som kan ha resultert i et tidvis for stort fokus på at opplevelsene til mellomlederne skal «passe inn». Modellen kan likevel hjelpe med å sette lys på de ulike aspektene mellomlederne beskriver, og være et verktøy for å forstå komplekse prosesser i organisasjoner. Faktorene i modellen har også i stor utstrekning fungert som sorteringsverktøy, samt presentert et vokabular til å forstå hvordan utfordringer i praksis kan systematiseres og ses i relasjon til hverandre. Modellen har til dels fungert godt som sorteringsverktøy, og flere av funnene viste seg å gå godt innenfor forholdene modellen beskriver. Modellen er likevel et svært forenklet bilde av det dynamiske og komplekse systemet en organisasjon består av. Hvorvidt det eksisterer læringsbarrierer innenfor organisasjonskulturen, for eksempel, ville vært utfordrende å identifisere gjennom modellen. Til et slikt prosjekt er modellen utilstrekkelig i seg selv, men med supplerende litteratur om organisasjonskultur, kunne den kanskje ha fungert godt for å se organisasjonskulturens plass og relasjon i organisasjonslæringen.

Koblingen av Grønhaug & Nordhaug (2004) og Lai (2013) gjennom operasjonaliseringen av modellen er interessant, særlig med tanke på holdningselementet i Lai sin definisjon av kompetansebegrepet. I Grønhaug og Nordhaug sin modell oppnevner de lederes holdninger til læring som en sentral del av organisasjonskulturen og organisasjonens evne til å lære. Holdninger til læring kunne samtidig vært plassert innunder kompetanse-faktoren i modellen, da holdninger inngår i definisjonen av kompetanse benyttet i oppgaven gjennom Lai sin definisjon. Derimot så jeg det hensiktsmessig å plassere dette holdningsaspektet under faktoren organisasjonskultur. På denne måten kunne diskusjonen knyttet til Nordhaugs ekskludering av holdningsbegrepet i kompetansedefinisjonen likevel få et slags innpass gjennom Grønhaug og Nordhaugs bruk av holdning til læring som en sentral del av organisasjonskulturen.

Grønhaug og Nordhaug (2004) gir ikke mange forslag på hvordan barrierene kan løses av organisasjonen gjennom modell-forklaringen. I praksisfeltet ville nok bruk av modellen (av for eksempel organisasjoner) kunne hjelpe dem til å identifisere disse slik at det i neste omgang vil kunne gjøres noe med de identifiserte læringsbarrierene.

Jeg finner det selv som et interessant aspekt ved min egen undersøkelse at datamaterialet som presenteres i undersøkelsen er basert på perspektivet mellomlederne har i organisasjonen. I akkurat denne undersøkelsen tolkes derfor hele organisatorisk lærings-modellen til Grønhaug og Nordhaug (2004) ut ifra en tolkning av perspektivet til noen som befinner seg på mellomledernivå i en organisasjon. Sagt på en annen måte er undersøkelsen på mange måter basert på en del av

kompetansen, det vil si evnene og ferdighetene mellomlederne selv utviser i å observere, analysere og fortolke egen arbeidsplass.

KS har valgt å basere sin kommende kompetansestrategiutforming på Linda Lais verker og råd. Overfor KS spesifikt og overfor andre aktuelle organisasjoner i praksisfeltet ønsker jeg gjennom redegjørelsene gjort i oppgaven å gjøre oppmerksom på muligheten for at Grønhaug og Nordhaug (2004) kan fungere som supplement til Lai 2013, særlig når det gjelder kartlegging og analyse av relasjoner mellom kompetanse, kompetanseutvikling og organisatorisk læring.

Videre forskning

Avslutningsvis vil jeg foreslå noen muligheter for videre forskning, med utgangspunkt i erfaringene gjort i denne undersøkelsen. Siden denne undersøkelsen unnlater å se på andre arbeidstakere enn mellomledere, ville det vært interessant å forsøke å analysere organisasjonen ved bruk av Grønhaug og Nordhaug (2004) sin organisatoriske læringsmodell på flere nivåer for en mer helhetlig mulighet for sammenligning på tvers av modellens faktorer.

Grønhaug og Nordhaug (2004) sin organisatoriske læringsmodell kunne også vært interessant å benytte som en analytisk ramme på mer konkurranseutsatte virksomheter. En slik studie kunne potensielt gi større bruksverdi for organisasjoner som opererer i mer konkurranseutsatte markeder enn hva KS gjør.

Analyseenheten for undersøkelsen har vært mellomledere. Undersøkelsen har vist at de har en fasiliterende rolle i organisasjonen og en fremtredende rolle i komplekse organisasjoners arbeid med læring og kompetanseutvikling. Rollen kan også ses i relasjon til Carlile (2004) forståelse av mennesker som grensekryssere på tvers av kunnskapsgrenser. Grensekrysserens funksjon er gjerne å opprette delte meninger og forståelser på tvers av perspektiver (Carlile, 2004). En studie om mellomlederens rolle sett i lys av Carlile (2004) sin teori om kunnskapsgrenser og grensekryssere kunne derfor nyansert forståelsen av mellomlederrollen ytterligere.

Litteraturliste

- Amundsen, S., og Olsen, O. (2019). *Empowerment i arbeidslivet: et myndiggjøringsperspektiv på ledelse, selvledelse og medarbeiderskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Argyris, C., og Schön, D. A. (1996). *Organizational Learning II: Theory, Method and Practice*. Reading, MA: Addison-Wesley
- Brandi, S., Hildebrandt, S. og Nordhaug, O. (2004). «Endring, kompetanse og organisatorisk læring» (Kap. 12). I Nordhaug, O. (red.): *Strategisk kompetanseledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Brandi, S., Hildebrandt, S. og Nordhaug, O. (2004). «Arbeid med lærende organisasjoner» (Kap. 15). I Nordhaug, O. (red.): *Strategisk kompetanseledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grønhaug, K. og Nordhaug, O. (2004). «Læringsbarrierer i bedrifter» (Kap. 11). I Nordhaug, O. (red.): *Strategisk kompetanseledelse*. Oslo: Universitetsforlaget
- Hislop, D., Bosua, R. og Helms, R. (2018). *Knowledge Management in Organizations: A critical introduction*. (4. Utg.). Oxford: Oxford University Press.
- Jaser, Z. (2021) «The Real Value of Middle Managers». *Harvard Business Review*, 7/06/21, Lastet ned: 11/06/21.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. og Tufte, P. A. (2020). *Forskningsmetode for økonomisk-administrative fag*. (4. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Kleven, T. A. og Hjordemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget..
- Lai, L. (2004) *Strategisk kompetansestyring*. Bergen: Fagbokforlaget.

Lai, L. (2013) *Strategisk kompetanseledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.

Nordhaug, O. (2004). «Kompetansebegrepet» (Kap. 2). I Nordhaug, O. (red.): *Strategisk kompetanseledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.

Nordhaug, O. (2004). «Kompetansekjeden» (Kap. 3). I Nordhaug, O. (red.): *Strategisk kompetanseledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.

Regjeringen. (2017, februar 3). *Regjeringen.no*. Hentet fra Nasjonal kompetansepolitisk strategi 2017-2021.

Smerek, R. (2018). *Organizational learning and performance : The Science and Practice of Building a Learning Culture*. New York: Oxford University Press.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. Utg). Bergen: Fagbokforlaget.

Vedlegg

1. Intervjuguide
2. Informasjonsskriv og samtykkeerklæring
3. Vurdering fra NSD

1. Intervjuguide

«Lederes perspektiv på kompetanseutvikling»

På hvilke måter kan mellomlederens erfaringer med kompetanseutvikling og organisasjonsendring/læring inngå i utformingen av en kompetansestrategi? I et rammeverk av organisasjonsendring og endringsledelse.

Informasjon om meg, studiet og prosjektet.

Samtykkeerklæringen, om den er lest, forstått og om vedkommende samtykker?

Alt som sies anonymiseres og jeg har taushetsplikt.

Samtalen vil bli tatt opp, men lydfilen krypteres med en gang samtalen er avsluttet. Videre slettes filen ved prosjektets slutt og du kan når som helst trekke deg fra studien ved å sende meg en mail om det.

Er det noe du skal rekke etter intervjuet som vi må ta hensyn til? Vi skal uansett forsøke å holde oss til 60 minutter.

I intervjuet vil jeg begynne med et par introduksjonsspørsmål, før vi går i gang med litt generelt om kompetanse. Deretter noe mer konkret om kompetanseutvikling og til slutt en del om hva du selv mener om alt dette – hvordan du opplever kompetanseutviklingen og læring i KS.

Har du noen spørsmål før vi begynner?

Introduksjonsspørsmål

1. Hva er din bakgrunn: alder, utdanning og tidligere arbeidserfaring?
2. Hva er din rolle i organisasjonen?
3. Kan du si litt kort om arbeidsformen i din avdeling, er det stor grad av samarbeid eller er arbeidet som gjøres mest individuelt?

Kompetanse

4. Hva legger du i begrepet «kompetanse»?
5. Kartlegger du/dere medarbeidernes kompetanse? I så fall på hvilke måter?
6. Hva vil du si er kjernekompetansen i din avdeling? KS som helhet?
7. Har dere noen planer for kompetansen i din avdeling? I KS som helhet?
8. Hvordan forbereder ledere i KS sine medarbeidere til å møte endringer og eventuelle nye jobbkraav i arbeidshverdagen?

Kompetanseutvikling – strategisk læring

9. Bruker dere begrepet «kompetanseutvikling»? Hva ligger i det hos dere?
10. Hvordan gjennomføres kompetanseutviklingen i KS i dag?
 - Hvem planlegger og gjennomfører arbeidet?
 - Er det eksterne aktører involvert i tiltakene (feks konsulenter), eller er de utelukkende interne?
 - Hvordan er de evt. interne tiltakene organisert?
11. I utviklingen av strategier generelt i KS, blir ledere og medarbeidere inkludert i prosessen? Hvis ja, på hvilke måter?
12. Hvordan kommuniseres organisasjonens mål og strategier til medarbeiderne?
13. Er det noe som er eller vil bli utfordrende eller vanskelig når det kommer til utvikling av kompetanse?

Læring og lederens perspektiver

1. Legges det til rette for uformell læring gjennom feks «praksisfellesskap» eller rom for læring? Hvilke muligheter har dere som ledere til å styre dette selv?
2. Hvilke situasjoner tenker du fremmer læring i din avdeling eller KS som helhet?
3. Hvilke situasjoner tenker du hemmer læring i din avdeling eller KS som helhet?
4. Hvordan opplever du læringsmiljøet i din avdeling? KS som helhet?
5. Hvordan opplever du informasjonsflyten i organisasjonen?

6. For å nå de strategiske målene – hvilke kompetanser mener du din avdeling trenger?
KS som helhet trenger?
7. Hvordan tenker du at den ønskede kompetansen skal utvikles?
8. På hvilke måter tenker du det best kan gjennomføres?
9. Hvordan tenker du kompetanseutviklingen kan systematiseres?
10. Hvordan tenker du dine erfaringer med kompetanseutvikling kan brukes i utviklingen av en kompetansestrategi?
11. Er det noe du ønsker å legge til som vi ikke har fått snakket om?

Kan jeg kontakte deg dersom det dukker opp flere spørsmål jeg trenger svar på?

Jeg vil si tusen hjertelig takk for at du tok deg tid til å dele dine erfaringer og synspunkter med meg, og håper du får tid til å puste litt før du skal videre med dagen din.

2. Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Invitasjon til å delta i undersøkelse om

«Lederes perspektiv på kompetanseutvikling»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt. I dette skrivet er det informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Prosjektet utføres som en del av mastergrad i pedagogikk ved Universitetet i Oslo, innen retningen «Kunnskapsutvikling og læring i arbeidslivet. Formålet med studien er å forstå bedre hvordan den daglige og praktiske utførelsen av kompetanseutvikling foregår, samt hvordan ledere forholder seg til dette i sin arbeidshverdag. Prosjektet sikter samtidig å være en ressurs i utformingen av organisasjonens kompetansestrategi.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Oslo er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

For å besvare prosjektets problemstilling har jeg behov for å få innblikk i lederes opplevelser, erfaringer og oppfatninger av sin arbeidsdag knyttet til de aktuelle temaene studien sikter å belyse. Personer som forespørres om deltagelse er valgt ut basert på at de innehar en lederfunksjon i organisasjonen. Det vil være mellom 6-8 ledere som får denne henvendelsen. Jeg har fått tilgang til dine kontaktopplysninger gjennom Erik Tangstrøm, avdelingsleder for HR.

Hva innebærer det for deg å delta?

Ved samtykke innebærer deltakelse et intervju på opptil cirka én time. Intervjuet gjennomføres av masterstudenten og vil bli tatt opp på bånd, dersom du tillater dette. Intervjuspørsmålene vil dreie seg om kompetanseutviklingens rolle og kunnskapsledelse. Grunnet Covid-19 vil intervjuene skje digitalt over Teams. Studenten vil også gjøre egne skriftlige notater underveis.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Hvem har tilgang til informasjonen?

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun studenten, Anette Beyer, og min veileder Terje Grønning (formelt ansvarlig for prosjektet) som har tilgang til personopplysningene.

Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Koblingsnøkkelen vil oppbevares separat fra selve datamaterialet for å sikre at utenforstående ikke får tilgang til koblingen mellom navn og kode. Lydopptakene lagres i en kryptert diktafon som er anbefalt av Universitetet i Oslo, som har som formål å beskytte personvernet til intervjupersonene. Transkripsjonen av intervjuet vil ikke inneholde identifiserende opplysninger da disse vil bli kodet ved transkriberingen. Deltakere i prosjektet vil ikke kunne gjenkjennes i sluttproduktet, som er en skriftlig masteroppgave. Dersom en av dine sitater gjengis direkte, vil det gjennomføres sitatsjekk med deg i forkant.

Prosjektets slutt er estimert til oktober 2021, og senest 31.12.2021, og all personinformasjon, lydopptak og notater vil slettes etter prosjektets slutt. Det er kun opplysninger om din stilling og arbeidsplass som vil kunne identifiseres i studien.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

Studien er meldt inn til NSD – Norsk senter for forskningsdata.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Anette Beyer på epost: anettbey@student.uv.uio.no, eller telefon: 92233058
- Terje Grønning på epost: terje.gronning@iped.uio.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Terje Grønning

Anette Beyer

(Professor/veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

3. Vurdering fra NSD

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Leders perspektiv på kompetanseutvikling

Referansenummer

952005

Registrert

11.02.2021 av Anette Beyer - anettbey@uio.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Terje Grønning, terje.grønning@iped.uio.no, tlf: 22855336

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Anette Beyer, anettbey@student.uv.uio.no, tlf: 92233058

Prosjektperiode

18.12.2020 - 31.12.2021

Status

08.03.2021 - Vurdert

Vurdering (1)

08.03.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen. Vi forutsetter da at den gjennomføres i tråd med meldeskjemaet med vedlegg den 08.03.21 og vurderingen her. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes svare på invitasjonen innen en uke.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.12.21. Lydopptak, koblingsnøkkel og andre personidentifiserende opplysninger skal da slettes. Dersom noen av deltagerne vil kunne gjenkjennes direkte eller indirekte i publikasjon må du innhente eksplisitte

samtykker. Vi anbefaler at deltagerne gis anledning til å lese igjennom egne opplysninger og godkjenne disse før publisering.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

UTVALGET HAR TAUSHETSPLIKT / TREDJEPERSON

Utvalget har taushetsplikt, og datainnsamlingen skal gjennomføres slik at det ikke samles inn identifiserende opplysninger om tredjeperson (ansatte, kolleger etc.). Vi anbefaler at informantene er forsiktige med å bruke eksempler, og heller snakker generelt om sine erfaringer. Ved eventuell omtale av tredjeperson må ikke bare navn, men også andre identifiserende opplysninger utelates. Det gjelder f.eks. alder, kjønn, stilling, avdeling, spesielle hendelser eller andre forhold som gjør det mulig å gjenkjenne enkeltpersoner. Vi anbefaler at du minner deltagerne om dette før intervjuene.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: - lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER:

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha rett til innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19) og dataportabilitet (art. 20). Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned. Vi minner også om at hvis du skal oversende intervjutranskripsjoner til informantene (for å gi dem innsyn i sine egne opplysninger), må dette skje på en trygg måte (ikke ukryptert epost).

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER:

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). Ved bruk av databehandler i prosjektet (som Teams til gjennomføring av intervjuer), må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. For å forsikre deg om at kravene oppfylles, må du følge interne retningslinjer og/eller rådføre deg med behandlingsansvarlig institusjon (UIO).

MELD VESENTLIGE ENDRINGER:

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke typer endringer det er nødvendig å melde:

nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)